Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 106 (1961)
Heft: 27

Heft

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: 07.08.2025

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

SCHWEIZERISCHE

LEHRERZEITUNG

ORGAN DES SCHWEIZERISCHEN LEHRERVEREINS

27 | 106. Jahrgang | Seiten 773 bis 804 | Zürich, den 7. Juli 1961 | Erscheint freitags

Die Hausaufgaben sind fällig. Der Praktikant «Otti» hilft den Kindern, soweit das seine pädagogischen Grundsätze erlauben, und die strickende Mutter passt auf, dass keines davonläuft, ehe es seine Pflicht erfüllt hat. (Siehe dazu den Artikel über das von der Pro Juventute angeregte Familienpraktikum für Lehramtskandidaten bei Bergbauern auf S. 788 ff. dieses Heftes.)

SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

Inhalt

106. Jahrgang Nr. 27 7. Juli 1961 Erscheint freitags

Rudolf Steiner, sein Werk und sein pädagogischer Impuls
Pestalozzi und die Waldorfpädagogik
Die Erziehungslage der Gegenwart und die Pädagogik Rudolf Steiners
Die Rudolf-Steiner-Schule
Junge Lehrkräfte im Familienpraktikum
Nelken
Schulnachrichten aus den Kantonen Neuenburg, Solothurn, Thurgau
Kurse und Vortragsveranstaltungen
Beilage: Zeichnen und Gestalten

Beilagen

Zeichnen und Gestalten (6mal jährlich)
Redaktor: Prof. H. Ess, Hadlaubstrasse 137, Zürich 6, Telephon 28 55 33

Das Jugendbuch (6mal jährlich)
Redaktor: Emil Brennwald, Mühlebachstr. 172, Zürich 8, Tel. 34 27 92

Pestalozzianum (6mal jährlich)
Redaktion: Hans Wymann, Beckenhofstrasse 31, Zürich 6, Tel. 28 04 28

Der Unterrichtsfilm (3mal jährlich)
Redaktor: R. Wehrlin, Hauptstrasse 14, Bettingen BS, Tel. (061) 51 20 33

Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich (1- oder 2mal monatlich)
Redaktor: Hans Künzli, Ackersteinstrasse 93, Zürich 10/49, Tel. 42 52 26

Musikbeilage, in Verbindung mit der Schweiz. Vereinigung für Hausmusik (6mal jährlich)
Redaktoren: Willi Gohl, Schützenstrasse 13, Winterthur; Alfred Anderau, Greifenseestrasse 3, Zürich 50

Redaktion

Dr. Martin Simmen, Luzern; Dr. Willi Vogt, Zürich
Büro: Beckenhofstrasse 31, Postfach Zürich 35, Telephon (051) 28 08 95

Administration, Druck u. Inseratenverwaltung

Conzett & Huber, Druckerei und Verlag, Postfach Zürich 1, Morgartenstrasse 29, Telephon 25 17 90

Versammlungen

(Die Einsendungen müssen jeweils spätestens am Montagmorgen auf der Redaktion eintreffen.)

LEHRERVEREIN ZÜRICH

Lehrerturnverein. Montag, 10. Juli, 18.30 Uhr, Turnanlage Sihlhölzli, Halle A, Leitung: Hans Futter. Spiel-Wettkämpfe.

Lehrerinnenturnverein. Dienstag, 11. Juli, 17.45 Uhr, Turnanlage Sihlhölzli, Halle A, Leitung: Hans Futter. Verschiedene Wettspiele.

Lehrerturnverein Limmattal. Montag, 10. Juli, 17.30 Uhr, Kegelschub im Restaurant «Bombach», Höngg.

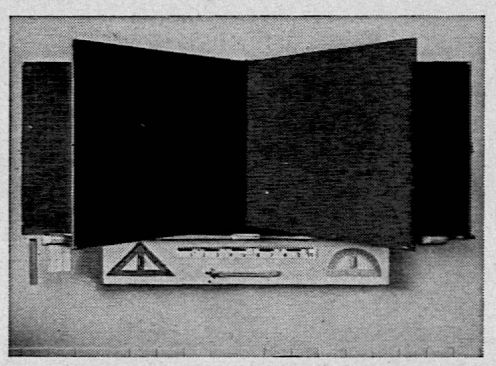
Lehrerturnverein Oerlikon und Umgebung. Freitag, 14. Juli, 17.30 Uhr, Turnhalle Liguster, Leitung: Max Berta. Korb- und Faustball.

HINWIL. *Lehrerturnverein.* Freitag, 14. Juli. Spielabend oder Baden im Egelsee.

USTER. *Lehrerturnverein.* Montag, 10. Juli, 17.50 Uhr, Turnhalle Krämeracker, Uster. Uebungen im Gelände, Schwimmen, Spiel.

WINTERTHUR. *Lehrerturnverein.* Montag, 10. Juli, 18.15 Uhr, Kantonsschulturnhalle. Schlagball - Korbball.

Erste Spezialfirma für Planung und Fabrikation von:
Physik-, Chemie- und Laboreinrichtungen,
Hörsaal-Bestuhlungen, Zeichentische,
Elektrische Experimentieranlagen
Fahrbare und Einbau-Chemiekapellen
ALBERT MURRI & CO. MÜNSINGEN
Erlenauweg Telephon (031) 68 00 21



Schultische, Wandtafeln
liefert vorteilhaft und fachgemäss die Spezialfabrik
Hunziker Söhne, Schulmöbelfabrik AG, Thalwil
Tel. (051) 92 09 13 Gegründet 1876
Lassen Sie sich unverbindlich beraten

Bezugspreise:

		Schweiz	Ausland
Für **Mitglieder** des SLV	jährlich	Fr. 17.—	Fr. 21.—
	halbjährlich	Fr. 9.—	Fr. 11.—
Für **Nichtmitglieder**	jährlich	Fr. 21.—	Fr. 26.—
	halbjährlich	Fr. 11.—	Fr. 14.—

Bestellung und Adressänderungen der **Redaktion der SLZ,** Postfach Zürich 35, mitteilen. **Postcheck der Administration VIII 1351**

Insertionspreise:

Nach Seitenteilen, zum Beispiel:
1/4 Seite Fr. 121.—, 1/8 Seite Fr. 62.—, 1/16 Seite Fr. 32.—
Bei Wiederholungen Rabatt
Insertionsschluss: Freitag, eine Woche vor Erscheinen.
Inseratenannahme:
Conzett & Huber, Postfach Zürich 1, Tel. (051) 25 17 90

Bei Kopfweh hilft Mélabon besonders wirksam und gut verträglich

Rudolf Steiner, sein Werk und sein pädagogischer Impuls

Im Februar dieses Jahres waren seit der Geburt Rudolf Steiners, des Begründers der Anthroposophie, 100 Jahre verstrichen. Steiners Ideengut, das ja auch in der Schweiz viele Anhänger gefunden hat, befasst sich sehr stark mit den Fragen der Bildung und der Schule. Die Redaktoren der «Schweizerischen Lehrerzeitung» gehören der anthroposophischen Bewegung nicht an, aber sie wissen es zu schätzen, dass in diesem Gedenkjahr unsere Leser von kundiger Seite über einige Aspekte der anthroposophischen Pädagogik orientiert werden können. Diese Pädagogik wurde ausgebildet unter der Voraussetzung bestimmter Entwicklungsgesetze, deren Gültigkeit umstritten und umstreitbar ist, zudem in gewollt einseitiger Einstellung auf die Erziehung vom Kinde her – dies nach berühmten Vorbildern. In Anbetracht des bedeutenden, unter grossen Opfern erbrachten, auf alle Fälle interessanten und anregenden Beitrags zu den Schulreformen unserer Epoche verdient die im folgenden dargelegte pädagogische Richtung durchaus gewürdigt zu werden. (Red.)

Es scheint zur Charakteristik unseres Jahrhunderts zu gehören, dass die steilen Grössen des Tages, der Politik, der Kulturmode und Sensation illustriert und kommentiert die geistigen Horizonte grell überblenden, so ähnlich, wie wir bei den Neonlichtern der Städte die Gestirne nicht mehr erkennen können. So nur ist es zu verstehen, dass 100 Jahre nach seiner Geburt ein geistiger Kopernikus unserer Epoche, Rudolf Steiner, so wenig und dann zumeist nur verzeichnet im Bewusstsein der Zeitgenossen lebt. Unorientiertheit deutet ihn etwa als exklusiven Sektenbegründer, dessen Werk, sofern man ihm überhaupt eines zubilligt, mit der Inquisition des Schweigens, der völligen Missachtung zu übergehen sei. Wie jeder schöpferische «Ketzer», der sich in den Niedergang einer Kultur, in die Dekadenz alter Formen hineingestellt sah, musste auch Rudolf Steiner den dornenvollen Weg der Verfemung seines Werkes gehen. Vor tätlicher Zerstörung und Attentat auf sein Leben wurde nicht zurückgeschreckt. Indes hat seit seinem Tode (März 1925) an der literarischen und wissenschaftlichen Herausgabe seines Nachlasses ein Stab von Persönlichkeiten intensiv gearbeitet. Bei Abschluss der Gesamtarchivausgabe wird das Werk Rudolf Steiners etwas über 300 Bände umfassen, ein Ausmass, das beispiellos im Geistesleben dasteht, eine Universalität kündend, die einer gründlicheren Kenntnisnahme den gewaltigen Einsatz Steiners sichtbar macht, der Menschheit die Abgründe des Materialismus überwinden zu helfen auf allen Gebieten des Lebens.

Vom Lebensgang

Mit wenig Stichworten sei die äussere Lebenslinie Rudolf Steiners angedeutet. Er wurde am 27. Februar 1861 in Kraljevec (damals Oesterreich-Ungarn) geboren und war das Kind von aus niederösterreichischem Bauerngeschlecht stammenden Eltern. Sein Vater war Eisenbahnstationsbeamter und die Jugendzeit des Knaben an dessen wechselnde Dienstorte gebunden. Dem ersten Unterricht durch den Vater folgte der Besuch der Dorfschule Neudörfl, später der Oberrealschule in Wiener Neustadt bis zur Reifeprüfung 1879. Im Herbst desselben Jahres begann sein Studium an der Technischen Hochschule in Wien (Mathematik, Naturgeschichte, Physik und Chemie). Von zu Hause mittellos, musste er unter vielerlei Entbehrungen durch Privatstunden seine Ausbildung mitbestreiten. In Wien konnte er sein Studium halten, da er daneben in einer Kaufmannsfamilie die Stelle eines Hauslehrers ihrer Kinder versah. Darunter war ein stark entwicklungsgeschädigter Knabe. So bildete der junge Steiner für ihn eine spezielle Heilpädagogik aus, durch deren Förderung der Knabe später den Anschluss an die allgemeine Weiterbildung fand. Er ist als Arzt im Ersten Weltkrieg gefallen. Die Pflicht, jene Kinder zur humanistischen Reifeprüfung vorzubereiten, nötigte Rudolf Steiner, sich diese Gebiete im Selbststudium zu erarbeiten. Neben dem naturwissenschaftlichen Studium an der Technischen Hochschule belegte er an der Wiener Universität Vorlesungen über Philosophie, Geschichte, aber auch Medizin, gemäss seinem Zug zur Universalität. Prof. Schröer, Deutschlehrer an der Technischen Hochschule und anerkannter Goethe-Forscher, empfahl den 22jährigen Steiner als Herausgeber von Goethes naturwissenschaftlichen Schriften. Auf Grund dieser Tätigkeit erfolgte Steiners Berufung an das Goethe-Archiv nach Weimar, wo eine vieljährige wissenschaftliche Arbeit am Nachlasse Goethes folgte, da ihm die Herausgabe des naturwissenschaftlichen Nachlasses innerhalb der grossen Weimarer Sophienausgabe des Archivs zukam. 1891 doktorierte Steiner mit einer philosophischen Arbeit über «Die Grundfrage der Erkenntnistheorie», was der Anfang einer Reihe philosophischer Publikationen war, in denen er, wie in der «Philosophie der Freiheit» (1894), eine «Verständigung des philosophischen Bewusstseins mit sich selbst» vollzog unter dem Motto: Seelische Beobachtungsresultate nach naturwissenschaftlicher Methode. Es ist dies Werk auch heute noch eine ausgezeichnete Gedankenschulung zu einer voraussetzungslosen Klärung des menschlichen Freiheitsproblems. In einer Geschichte der Philosophie («Die Rätsel der Philosophie») in zwei Bänden arbeitete Steiner den Wandel des menschlichen Bewusstseins aus von den Griechen an durch alle Jahrhunderte bis um 1900. Neben seinen zentralen philosophischen Arbeiten nahm Steiner immer intensiver am abendländischen kulturellen Leben Anteil. So übernahm er 1897 in Berlin die Leitung der Zeitschrift «Magazin für Literatur», in der Aufsätze über die neueren Werke der Weltliteratur und der Zeitphilosophie erschienen, aber auch zahlreiche Artikel aus seiner Feder über Tagesfragen des kulturellen und wissenschaftlichen Lebens. Mit Vorträgen stellte er sich ins öffentliche Leben und war im Nebenamt auch einige Jahre Lehrer an einer Arbeiterbildungsschule in Berlin.

Der innere Weg

Steiners Grundanlage, die schon den Knaben charakterisierte, den Hauptakzent auf das innere, geistige Leben zu lenken, führte ihn durch Jahre strenger Selbstdisziplin zu einer inneren Reife, die in einen Durchbruch in übersinnliche Bereiche mündete. Von ähnlichem Durchbruch berichten die christlichen Mystiker des frühen und späten Mittelalters in religiöser Sprache. Bei Steiner ist das Neue, dass er mit einem streng ausgebildeten modernen

philosophisch-naturwissenschaftlichen Bewusstsein in jene geistigen Bereiche vordrang, die früher bloss der religiösen Versenkung sich öffneten. So musste er seinen inneren Weg auf zwei Welten hin orientieren: auf die kulturell äussere Umwelt, die im Zeichen der modernen Naturwissenschaft und Philosophie stand, anderseits auf die sich immer gewaltiger ihm offenbarende übersinnliche Welt, die sich seinem meditativen Wege erschloss («Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten?», 1909). Als tiefste innere Erkenntnisfrage stand die Aufgabe vor ihm: Wie kann man die äussere sinnliche Welt mit der innerlich sich offenbarenden Geistwelt vereinen? Er musste Methoden der inneren Schulung ausbilden, alles Illusionäre und Mediale zu meiden, um mit einem an Philosophie und Naturwissenschaft geschulten Bewusstsein in Prüfung und Klarheit geistige Erkenntnisse objektiv zu gewinnen.

Mit der Jahrhundertwende, als die zersetzenden Flutwellen des Agnostizismus und des Atheismus bis in populärste Formen die menschlichen Geister ergriffen und aushöhlten, sah sich Steiner der Aufgabe verpflichtet, von den auf innerem Wege gewonnenen geistigen Forschungsergebnissen Mitteilung zu geben. Eine neue Durchgeistigung der materialisierten Lebens- und Weltanschauungen zu erstreben, sah er als seine Aufgabe. So finden wir nach 1900 Steiner mehr und mehr als Lehrer esoterisch-geistiger Erkenntnisse, zunächst in kleineren interessierten Kreisen in Berlin. Eine erste Vortragsreihe galt dem Thema «Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens». Es geschah dies im selben Jahre, als Franz Overbeck, der berühmte Basler Theologieprofessor, am Ende seines Lebens als Bilanz niederschrieb: «Mit dem Christentum geht es zu Ende; es hat keine Macht über die Menschen mehr», und Overbeck sich selber von jedem Gottesglauben distanzierte. – Auf seinem inneren Wege war Steiner zu den geistigen Tatsachen des Christus-Ereignisses vorgestossen, unabhängig von traditionellen Ueberlieferungen. Für ihn stellte sich in der Folge daraus die Aufgabe: Wie ist es möglich, das naturwissenschaftlich orientierte abendländische Geistesleben mit den Tiefen des Christentums zu verbinden, dessen traditionelle Formen den Pulsschlag der Zeit nicht mehr zu fassen vermögen? (Siehe «Christentum als mystische Tatsache», 1905.) Rudolf Steiner begann, neben der Naturwissenschaft, diese ergänzend, eine esoterisch vertiefte Geisteswissenschaft aufzubauen («Theosophie», 1904; «Geheimwissenschaft», 1910). In Anknüpfung an den Schweizer Philosophieprofessor und Arzt I. P. V. Troxler, der bereits vor über 100 Jahren eine «Anthroposophie» forderte, d. h. eine Wissenschaft, die sich mit dem geistigen Teil des Menschen zu befassen habe, so wie die Anthropologie mit dem körperlichen, gebrauchte Rudolf Steiner nun des öftern diesen Namen, obschon eine verengende Abstempelung mit jedem Namen gemacht werden kann. Das Interesse für Steiners Forschungen weitete sich rasch. Eine ausgreifende Vortragstätigkeit begann, die ihn durch die verschiedenen Länder Europas führte. In Wort und Schrift stellte er die Ergebnisse seiner übersinnlichen Erkenntnisse in die Zeitwelt. Vergebens versuchten ungesunde Okkultismen, Steiner für ihre sektiererischen Ziele vorzuspannen, so etwa die östlich gerichteten Theosophen. Streng führte Steiners Weg durch das abendländische Geistesleben und das Christentum unter voller Anerkennung der Weisheit alter, vorchristlicher Religionen. 1912 gründete sich eine Anthroposophische Gesellschaft, die Steiner den Weg zur Verwirklichung seines Strebens ebnen wollte, ihn aber gelegentlich durch sektiererisches Anhängertum eher hemmte. 1913 wurde mit dem Bau des ersten Goetheanums in Dornach begonnen. Es war der Plan, eine «Hochschule für Geisteswissenschaft» zu schaffen, damit verbunden eine Stätte zur Pflege der Künste. Während des Ersten Weltkrieges arbeiteten Angehörige von 17 Nationen an diesem Gemeinschaftswerk weiter. Dieses Bauwerk eigener, neuer Stilgestaltung (Architektur, Plastik, Malerei) sollte einen für künstlerische Aufführungen kongenialen Raum abgeben: für die von Steiner geschaffenen Mysterienspiele, Goethes «Faust», Dramen Schillers usw. und die neue von Steiner inaugurierte Bewegungskunst, die Eurhythmie.

Mit dem Fortschreiten des Krieges wendete Steiner seine volle Schaffenskraft den Zeitproblemen zu, da er im innern Wiederaufbau des zerrütteten Europas die allerwichtigste Aufgabe sah. Als er sich mit Kriegsausgang für konstruktive soziale Ideen einsetzte («Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und der Zukunft», 1919), entfesselten sich Angriffe und Verleumdungen bis zur Bedrohung seines Lebens (u. a. durch die aufkommenden Nazi). In diesen Nachkriegsjahren verbreitete sich aus der Not der Zeit die Breite seiner Tätigkeit zur Erneuerung des Kulturlebens in ein Uebermass. An ihn heran traten Lehrer, Aerzte, Theologen, Künstler, Wirtschafter, Landwirte usw. und baten um Rat und um Sonderkurse auf ihren Spezialgebieten, die Steiner in einem beispiellosen Arbeits- und Kraftaufwand erteilte. Für ihn ging es um Sein oder Nichtsein der abendländischen Kultur und des Christentums. In der Silvesternacht 1922/23 wurde die Hauptwirkensstätte Steiners, das Goetheanum, ein Holzbau, durch Brandstiftung zerstört. Er liess sich nicht entmutigen und führte anderntags und fortan seine Tätigkeit neben den rauchenden Ruinen in Holzbaracken weiter. In Reisen nach Finnland, Skandinavien, England, Holland, Deutschland und Oesterreich gab er in Vorträgen und unzähligen Besprechungen die Fülle seines Geistwissens weiter. (Steiner hat die letzten 20 Jahre seines Lebens etwa 6000 Vorträge gehalten, die zum grössten Teil im Stenogramm vorliegen zuhanden der Publikation seines Nachlasses.) Ausser der sich vervielfältigenden Zahl von Schulen, die nach seinen pädagogischen Richtlinien arbeiteten, entstanden nun auch medizinische Institute, wissenschaftliche Forschungsstätten, Versuchsanstalten usw., um den Impuls Steiners in die Gebiete des kulturellen und sozialen Lebens hineinzutragen.

Diese ungeheure Arbeitsentfaltung fand ihren äussern Abschluss durch den Tod Rudolf Steiners am 30. März 1925 nach einem Krankenlager vollständiger Erschöpfung, auf dem er noch seine unvollendete Autobiographie «Mein Lebensgang» schrieb. – Zunächst blieb er der umstrittene, in hergebrachte Normen nicht einzuordnende grosse Unbekannte. Die Offizietät reagierte zunächst wie zu allen Zeiten auf diesen Pionier des Geistes mit den Machtmitteln der Unterdrückung und Verfemung. Heute, 100 Jahre nach seiner Geburt, 36 Jahre nach seinem Tode, kann objektives Bemühen der ausserordentlichen Erscheinung Steiners gerechter werden. Das Werk liegt bald in einer Lückenlosigkeit vor wie vielleicht nur noch für Goethe, dank der ausgezeichneten Arbeit des Rudolf-Steiner-Archives und der Nachlassverwaltung, die die jahrelange Arbeit seiner ihn überlebenden Gemahlin, Marie Steiner-von Sievers, fortsetzen.

Erneuerung der Pädagogik

In den chaotischen Wirren des Kriegsausganges 1918/19, als aus Trümmern und Vernichtung auch das deutsche Volk wieder einen Weg zur Menschenwürde suchte, trat der Leiter der «Waldorf-Astoria»-Zigarettenfabrik, Emil Molt in Stuttgart, an Rudolf Steiner heran mit der Bitte, pädagogische Richtlinien zu geben für eine von ihm beabsichtigte Gründung einer Schule für die Arbeiterkinder seiner Fabrik. Steiner sagte zu und war bereit, die verantwortliche Leitung dieser Schule zu übernehmen, dies neben seiner vielfältigen kulturellen Wirksamkeit. Eine Anzahl Lehrer, die unter Rudolf Steiner diese Aufgabe mittragen wollte, fand sich zu einem Kollegium zusammen, und bald wuchs die Schule durch das Ansehen, das Rudolf Steiner als Denker und Forscher genoss, weit über ihre ursprüngliche Grösse hinaus. Die Grundstruktur war die einer «Einheitsschule», da sie von den Volksschulklassen bis in die höhere Schule hinaufführte, beim späteren Ausbau bis zur 12. Klasse mit Anschluss an die Matura. Die Mutterschule in Stuttgart wurde auch «Freie Waldorfschule» genannt (an ihren Zigarettenursprung gemahnend). Bald gab es in vielen andern deutschen Städten, in Holland und England Schwesterschulen. Der Nationalsozialismus legte eine um die andere still, bis auch die Stuttgarter Schule 1938 nach vielen Verunglimpfungen die Pforte schliessen musste. – Bis zu seinem Kranken- und Sterbelager 1924 weilte Rudolf Steiner fast allwöchentlich an der Waldorfschule zu den Lehrerkonferenzen, zu Schulbesuchen und zur tätigen Weiterentfaltung von Pädagogik und Methodik. Das ursprüngliche Kollegium der Waldorfschule bedachte Rudolf Steiner mit einer Reihe von seminaristischen Kursen über die Unterrichtsgebiete aller Stufen, wobei für ihn leitend war, den Lehrplan nach dem sich entwickelnden Kinde und seinen Fähigkeiten aufzubauen. Jegliche Verfrühung oder Verspätung eines altersgemässen Faches oder Stoffes sollte vermieden werden. So wurde methodisch ausgearbeitet, wie das Kind nach dem siebenten Jahre durch die abklingenden Kräfte der Nachahmung *betätigend* ins Sprachliche, Rechnerische, Zeichnerische, Musikalische und Rhythmische einzuführen sei. Die innere Phantasie wird behutsam durch Märchen zu Legende und biblischer Geschichte geführt sowie zu einem ersten Begegnen mit Naturkundlichem, zunächst in poetischer Gestalt. Ums 9./10. Jahr entfaltet sich, nach Steiner, die gemüthafte Empfänglichkeit zur vollen Kraft. Stoffe der Mythologie, der Geschichte sind von intensiv gefühls- und charakterbildender Wirkung, wenn sie im Lehrer selbst bildkräftig leben. Jetzt ist auch die gemässe Zeit, durch Tier- und Pflanzenkunde sowie Geographie das Kind der irdischen Umgebung richtig zu verbinden. Um das 12. Jahr erwacht das mehr denkerische Auffassungsvermögen, das von nun an alle Unterrichtsgestaltung durchdringen muss. (Zu früh angewandt, gibt es bloss schulische Altklugheiten.)

Eine besondere Neuerung (für die damalige Schule revolutionierend) war der breite Raum, den Steiner der Pflege des Künstlerischen und Handwerklichen einräumte als Grundlage der Willensbildung. In den Waldorfschulen teilen z. B. die Knaben von der 1. Klasse an den Handarbeitsunterricht mit den Mädchen, stricken ihre Strümpfe, nähen sich ihr Hemd. In den höheren Klassen kommt Kartonage (Buchbinden), Holz- und Metallbearbeitung hinzu. Neben der Gymnastik wurde auch die Eurythmie als eine mehr musische Bewegungskunst eingeführt, um gerade vom Körper aus auch das Seelische zu ergreifen und zu bilden. Charakteristisch ist auch das frühe Beginnen mit den Fremdsprachen, in Vers- und Liedformen bereits auf der Unterstufe, um hiefür die noch enthusiastischen Kräfte der Nachahmung vorzuspannen.

Ein sehr ernstes Anliegen war für Rudolf Steiner, in den Lehrern die volle Hingabe an ihren Beruf und auch an die Kinder zu wecken. Darin ist er Pestalozzi tief verwandt. So sehen wir ihn denn in unzähligen Vorträgen, Besprechungen und Konferenzen bemüht, für die Bildung des Kindes vorab *zum Menschen* einzutreten, die Bildung des Charakters höher zu werten als bloss äussere Kenntnisse. Steiners Einblicke in die Geistnatur des Menschen ermöglichten ihm auch, wichtige Zusammenhänge von Erziehungsfehlern und späteren Krankheitsbildern zu geben, so etwa, dass zwischen 7 und 14 Jahren langweiliger Unterricht, verbunden mit allzuviel Stillsitzen, spätere Zirkulationsstörungen disponiert, wie überhaupt Druck-, Angst- und Verhärtungssituationen im Unterricht später zu körperlichen Krankheiten führen. Der richtige Rhythmus von Spannung (Konzentration) und Lockerung ist der Schlüssel zu gutem, gesundem Unterrichten. Von hier aus vertrat Steiner auch die Forderung nach kursorischem Erteilen der Hauptfächer in den ersten Morgenstunden. Besser ein Fach über einige Wochen konzentrieren als über ein Jahr verdünnen und verstreuen. Die ständige Ausfaserung der Vielheit der Fächer in bunter Aufeinanderfolge bewirkt Oberflächlichkeit und Zerstreutheit.

In der sozialen Stellung des Unterrichtswesens arbeitete Steiner auf eine völlige Befreiung vom Staatsbetrieb. Der Lehrer als blosser Beamter erschien ihm als eine Unmöglichkeit. Freie Schulen, wo die Lehrer sich selbst, dem Kollegium und der Elternschaft gegenüber verantwortlich sind, wollte er inaugurieren. So ist in jeder «Steiner-Schule» neben dem Kollegium ein wichtiges Organ die Elternschaft als «Schulvereinigung».

Der pädagogische Impuls, den Rudolf Steiner gab und der hier als dürftiges Fragment skizziert worden ist, hat durch 42 Jahre Wachstum eine starke Verbreitung und Vertiefung erfahren. Heute gibt es allein in der Bundesrepublik 26 Waldorfschulen mit 12 000 Schülern und in andern Ländern über 40 weitere, drei davon in der Schweiz, die Rudolf-Steiner-Schulen in Basel, Bern und Zürich, nebst einer Reihe von Heimschulen und heilpädagogischen Instituten. Aber auch in das allgemeine Erziehungswesen an den öffentlichen Schulen hat Steiners Pädagogik Eingang gefunden, ja manche seiner 1919–24 gegebenen Richtlinien sind auf guten Wegen, Allgemeingut zu werden; denken wir nur an die Pflege des Künstlerischen, des Handwerklichen, der Fächerkonzentration usw. Im Kanton Bern gibt es eine «Freie Pädagogische Vereinigung», die sich u. a. die Aufgabe stellt, die von Steiner angeregte Pädagogik für die öffentlichen Schulen zu erarbeiten und fruchtbar zu machen.

Rudolf Steiner hat zu seinen Lebzeiten als unermüdlicher Kämpfer für eine geistgemässere menschliche Existenz wenig Dank geerntet. An der Schwelle seines 100. Geburtstages mag es an der Zeit sein, sein grosses, reines Bild tiefer Menschlichkeit in jenem Lichte eines selbstlosen, gigantischen Kämpfers zu sehen, das aus der Wahrheit seines Lebens und Werkes geholt ist.

Jakob Streit

Pestalozzi und die Waldorfpädagogik

Zum 100. Geburtstag Rudolf Steiners am 27. Februar 1961

I

In einem berühmten Brief an seinen jugendlichen Freund Nicolovius vom 1. Oktober 1793 spricht Pestalozzi bitter vom «Schwindel meines unreifen Erziehungstraumes».

Dass ich Deine Unschuld nicht täusche, diese Pflicht durchdringt mein Herz, wenn ich Dich vor dem modernden Baum meines Lebens dastehen und Früchte zu erwarten sehe, die nicht zu ihrer Reife gekommen. Doch ich rief Dich unter dem modernden Baum; es jammerte mich einiger guter Kerne, die in schimmliger, ausgetrockneter Hülle unter seinen Aesten im Kot liegen. Ich habe nichts weiter zu sagen als: Achte ihren Wert nicht gross!

Er blickte damals auf eine Lebenskrise zurück, die ihn an den Rand der Verzweiflung gebracht hatte.

Das Gefühl der Kräfte, die in mir lagen, die allgemeine Misskennung derselben und das Unrecht, das mir diesfalls geschah, legte eine höhnende und menschenverachtende Stimmung in das Innere meines Seins, deren Folgen tief auf die allgemeine Schwächung des Reinsten und Höchsten, das in meiner Seele lag, hinwirkten[1]. – Wie ein Mensch, der tagelang im Moder und Kot bis an den Hals versunken seinen Tod nahen und die Vollendung seiner dringendsten Reise vereitelt sieht, also lebte ich Jahre, viele Jahre in der Verzweiflung und im Rasen meines unbeschreiblichen Elends. Ich hätte der ganzen Welt, die um mich her stand und mich also sah, ins Gesicht speien mögen[2].

Der Glaube an den Menschen, den er in der «Abendstunde eines Einsiedlers» 1780 ausgesprochen hatte –

Mensch, dein innerer Sinn ist dir sicherer Leitstern der Wahrheit und deiner Pflicht, und du zweifelst, da dieser Sinn so mächtig Unsterblichkeit dir zuruft? – Glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den innern Sinn deines Wesens, so glaubst du an Gott und an die Unsterblichkeit!

– dieser leuchtende Glaube an den Gottesgrund der Menschennatur, den er nach dem Zusammenbruch seiner ersten Armenanstalt durch tiefste Innenschau erworben hatte, war, von seinen äussern Lebenseindrücken fast völlig überschattet, ohnmächtig geworden.

Du kennst Glüphis Stimmung, sie ist die meinige. Ich bin ungläubig, nicht weil ich den Unglauben für Wahrheit achte, sondern weil die Summe meiner Lebenseindrücke den Segen des Glaubens vielseitig aus meiner innersten Stimmung verschoben[3].

Glüphi, der Schulmeister in der ersten und zweiten Fassung von «Lienhard und Gertrud», ein welterfahrener invalider Leutnant, vertritt ein ausgesprochen pessimistisches Menschenbild. Er sieht nur böse, verderbliche Anlagen im Menschen und ist darum der Meinung, die Erziehung müsse «aus ihm etwas ganz anderes machen, als er von Natur ist», da er andernfalls «der Gesellschaft nicht nur nichts nutz, sondern ihr im höchsten Grad gefährlich und unerträglich» sei.

Der ganze bürgerliche Wert des Menschen und alle seine der Gesellschaft nutzbaren und brauchbaren Kräfte ruhen auf Einrichtungen, Sitten, Erziehungsarten und Gesetzen, die ihn in seinem Innersten verändern und umstimmen, um ihn ... für Verhältnisse brauchbar zu machen, für welche ihn die Natur nicht bestimmt und nicht brauchbar gemacht, sondern vielmehr die grössten Hindernisse dagegen in ihn hineingelegt hat.

Auf den «bürgerlichen Wert des Menschen», auf «seine der Gesellschaft nutzbaren und brauchbaren Kräfte» hat es Glüphi einzig abgesehen. Darum will er die Erziehung «dem Geist der Industrie unterwerfen»; darum behauptet er, «Weisheit in Erwerbung und Anwendung des Geldes» sei «das Fundament des Menschen»; das vorzügliche Ziel der Erziehung sei «die Bildung des Menschen zu einem auf erleuchtete Selbstsorge gegründeten Staatsdienst oder, welches ebensoviel ist, zur Weisheit und Kraft in Erwerbung, Vermehrung und Erhaltung des Eigentums».

«Die Richtung seines Geistes umfasst die Bedürfnisse des Menschengeschlechts, aber er verachtet die Menschen, indem er ihnen dient», behauptet der Pfarrer vom Schulmeister. Und umgekehrt wirft Glüphi dem Pfarrer vor, «er sei nicht imstand, etwas Rechtes aus den Menschen zu machen, er verderbe sie nur mit seiner Güte.»

Er behauptete laut, die Liebe sei zum Auferziehen der Menschen nichts nutz als nur hinter und neben der Furcht; denn sie müssen lernen Dornen und Disteln ausreuten, und der Mensch tue das nie gern und nie von ihm selber, sondern nur weil er müsse und wenn er daran gewöhnt werde. Wer immer etwas mit den Menschen ausrichten oder sie zu etwas machen will, sagte er, der muss ihre Bosheit bemeistern, ihre Falschheit verfolgen und ihnen auf ihren krummen Wegen den Angstschweiss austreiben. Er behauptete, das Erziehen der Menschen sei nichts anderes als das Ausfeilen des einzelnen Gliedes an der grossen Kette, durch welche die ganze Menschheit, unter sich verbunden, ein Ganzes ausmache, ... (so dass jedes Glied), ungeschwächt an seine nächsten Nebenglieder wohl angeschlossen, zu dem täglichen Schwung der ganzen Kette und zu allen Biegungen derselben stark und gelenkig genug gearbeitet sei. – So redete der Mann, dessen Stärke darin bestand, dass er die Welt kannte, mit dem Priester, dessen Schwäche darin bestand, dass er sie nicht kannte.

«Du kennst Glüphis Stimmung, er redet aus meinem Herzen», bekennt der siebenundvierzigjährige Pestalozzi und spricht in diesem Zusammenhang vom «modernden Baum meines Lebens», von «Früchten, die nicht zu ihrer Reifung gekommen», vom «Schwindel meines unreifen Erziehungstraumes».

Freund, so stand ich in dem Sumpf, in den ich gefallen war, eine Weile ganz still. Indessen entwickelten der Drang dieses Zustandes und die Erfahrung, die ich in demselben täglich machte, in mir eine fast leidenschaftliche Angelegenheit, die Ordnung, die das Kot dieser Welt, in welches ich mich vertieft, hat, heiter zu machen und die Art und Weise ins Licht zu setzen, wie der Mensch, ohne wie ich darin zu versinken, sich durch dasselbe hindurcharbeiten könnte. Dieser nach meinem eigenen Gefühl beschränkte Gesichtspunkt ward nunmehr das Einzige, wofür ich in meinem Innersten ein festes, lebhaftes und ununterbrochenes Interesse empfand. Die Art der Wahrheit, der ich mich also widmete, oder vielmehr, von der ich all mein Interesse verschlingen liess, ist also nicht eigentlich das höchste Ziel der innern reinsten Veredlung des Menschen, es ist vielmehr bloss seine gute Bildung für die wesentlichen Bedürfnisse seines Erdenlebens. Ich kann und soll also nicht verhehlen: Meine Wahrheit ist an das Kot der Erde gebunden und also tief unter dem Engelgang, zu welchem Glaube und Liebe die Menschen erheben mag ... Ich glaube nämlich, alles Kot der Welt hat seine Ordnung und sein Recht unabhängend vom Christentum, und, Freund, indem sich meine Wahrheit auf das Forschen nach diesem Recht und nach dieser Ordnung beschränkt, fühle ich die Schranken meines Gesichtspunktes

ganz. Aber dann ahnet mir auch, meine Stimme sei wie die Stimme eines Rufenden in der Wüste, einem andern, der nach mir kommt, den Weg zu bereiten[3].

Damit ist nun nicht nur eine Stufe der geistigen Entwicklung Pestalozzis beschrieben. Wenn wir ehrlich sind, müssen wir gestehen, dass sein damaliger «beschränkter Gesichtspunkt» in unserem eigenen Erziehungswesen, in Schule und Elternhaus, eine fast tyrannische Macht darstellt. Auch wir bebauen «das Kot der Welt» «unabhängend vom Christentum»; auch wir neigen dazu, die Erziehung «dem Geist der Industrie zu unterwerfen»; auch unter uns macht sich die Meinung breit, «Weisheit in Erwerbung und Anwendung des Geldes» sei «das Fundament des Menschen».

II

Pestalozzi hat diese Ansicht in den folgenden Lebensjahren gründlich überwunden – was ihn nötigte, das Volksbuch «Lienhard und Gertrud» vom Auftreten Glüphis an für die spätere Gesamtausgabe seiner Werke gänzlich umzuarbeiten; leider ist das zuwenig bekannt.

Die Wandlung hatte ihren Hauptgrund in seinen «Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts» (1793–1797), durch die er ein neues, umfassenderes Menschenbild gewann. Es gelang ihm, die beiden einseitigen Ansichten, die er bisher getrennt in sich getragen hatte – das Bild des «Göttlichen» und das Bild des «Tierischen» in der Menschennatur –, miteinander in Einklang zu bringen. Er erkannte den Menschen als Werdenden im Rahmen der gesamten Entwicklung des Menschengeschlechts.

Und nun rückte die ganze Erziehung unter den «hohen Glauben an die Natur und ihre Selbstwirkung»[4] und konnte fortan nichts anderes mehr sein als «eine dem innern Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte beiwohnende Mitwirkung»[5] – «allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit»[6]. Nun galt, im Gegensatz zu früher, nurmehr «das höchste Ziel der innern reinsten Veredlung» – «Belebung des Göttlichen und Ewigen, das in meiner Natur liegt»[7].

Der alle Ueberlegungen und Massnahmen durchdringende Leitgedanke hiess jetzt «Naturgemässheit».

Wir wollen in der Bildung des Menschen von dem bloss Wandelbaren seines wechselnden Seins zu den ewigen Gesetzen seiner göttlichen Natur hinaufsteigen und den Leitfaden unseres diesfälligen Tuns in diesen ewigen Gesetzen erforschen[8].

Durch Uebereinstimmung des Bildungs- und Erziehungseinflusses mit den ewigen Gesetzen des menschlichen Wachstums wird der Mensch allein wirklich gebildet und erzogen; durch den Widerspruch seiner Bildungs- und Erziehungsmittel mit den ewigen Gesetzen wird der Mensch verbildet und verzogen, eben wie die Pflanze durch die äussere Gewalt verkrüppelt wird, die den physischen Organismus ihrer Teile zerrüttet und stört[5].

Alles von aussen, aus Elementen, die nicht vom Kinde selbst ausgehen, nicht aus seiner Anlage herausfallen, ihm aufgedrungene Wissen und Können, jede Behandlung von gesonderten Ständen und Verhältnissen aus, die in dem zeitlich bestehenden Zustand der Dinge und der Menschen ruhen und nicht aus der Richtung, die das Kind in seiner Entfaltung selbst nimmt, entspringen, reisst es aus seinem natürlichen Boden und versetzt es in einen Stand, der nicht sein Stand ist[4].

Die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtigen und künftigen äussern Umstände des Kindes muss der höhern Aufmerksamkeit auf das Wesen seiner Natur selber untergeordnet werden[4].

Das Wesen der Natur, aus welchem die Form der Entwicklungsweise, deren unser Geschlecht bedarf, entquillt, ist an sich selbst unerschütterlich und ewig, und in Rücksicht auf die (Erziehungs-)Kunst ist und muss es ihr ewiges und unerschütterliches Fundament sein[9].

Die radikale Gegensätzlichkeit zu den früheren Ansichten springt in die Augen. Johannes Niederer, der Mitarbeiter, dem Pestalozzi selber das tiefste Verständnis seiner Ideen zuerkannte, sah die Wandlung im rechten Licht:

Eine völlige Revolution in Pestalozzis Persönlichkeit, eine Reformation in seinen Ansichten von der menschlichen Natur war unterdessen in ihm vorgegangen ... Er setzte den Mittelpunkt des Unterrichts und der Erziehung, statt in die Aussenwelt und in die Industrie, nun in die kindliche Natur selbst, in die in den Kindern gegebenen ursprünglichen Anlagen, Fähigkeiten und Kräfte ... Er fasste die Kindheit nicht mehr von einem Ziel aus ins Auge, das ausser ihr selbst lag ... Die Kinder durch ihre eigene Natur zu erziehen, jede Anlage durch ihre eignen ursprünglichen Erzeugnisse zu bilden, jede Kraft durch ihre eigne Tätigkeit zu üben, zu entwickeln und zu stärken, ... das war ... die erhabene schöpferische Idee, die in Pestalozzis geistigem Horizont immer heller und höher aufstieg. Da schlug die Geburtsstunde der Vermenschlichung der Pädagogik und ihrer Erhebung zur Menschenbildung[10].

Der Mensch selber war jetzt das Ziel der Erziehung und Bildung – der Mensch – gemäss seinem vom Schöpfer veranlagten, durch «göttliche Kräfte und göttliche Gnaden»[7] verheissenen Bestimmung.

Dabei war Pestalozzi – jetzt, zur Zeit der Reife – fest überzeugt, eine so tief fundierte Menschenbildung leiste dem Menschen auch für die Bewältigung seiner nahen Verhältnisse, ihrer Aufgaben und Nöte, den besten Dienst.

Das tiefe Eingreifen der Wurzel der Eiche in den Boden, darauf sie wächst, sichert nicht nur das gedeihliche Wachstum des Baumes im allgemeinen, sondern heilet auch das zufällige Verderben an ihren Aesten und ihrer Rinde, und zwar durch eben diese Mittel, durch welche sie den Baum selber wachsen und gedeihen macht[4].

Und ebenso fest stand seine Ueberzeugung, es sei für das Gedeihen der gesamten Kultur, die Gestaltung und Heilung des wirtschaftlichen, politischen und geistigen Lebens am besten gesorgt durch wahre Menschenbildung.

Individuelle Kultur ist in ihrem Wesen das eigentliche Fundament der Segenskräfte der kollektiven Menschenkultur[11]. – Lasst uns Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können[11]! – Der Segen der Welt ist gebildete Menschlichkeit[6].

Das setzte freilich eine Naturgemässheit voraus, die nicht an der Oberfläche steckenbleibt, sondern durch die Hüllennatur des Menschen in seine Tiefe dringt.

Es ist im Innern unsrer Natur ein heiliges göttliches Wesen, durch dessen Bildung und Pflege der Mensch sich allein zu der innern Würde seiner Natur zu erheben, durch das er allein Mensch zu werden vermag ... Diese Würde ist das einzige Ziel der Menschenbildung und zugleich das erste Mittel für sie. Ihre Anerkennung in jedem Kinde, von welchem Stand und Beruf, in welcher bürgerlichen Lage es auch immer sei, ist der erste wesentliche Anfangspunkt aller Menschenbildung. Ein Zeitalter, das sie nicht anerkennt und in seinen Erziehungsgrundsätzen nicht auf sie baut, ist so wie der Erzieher, der in seinem Erziehungsverfahren nicht von ihr ausgeht, ohne Fundament[12].

Jeder von der überwiegenden Belebung der sinnlichen, tierischen Anlagen unsrer Natur ausgehende und durch sie

beschränkte Versuch zur Bildung unsres Geschlechts, welches Verstandesraffinement ihn auch ausgeheckt und zu welcher Höhe des Vertrauens er sich auch im Verderben der Zeitwelt erhoben, ist nicht geeignet, unser Zeitgeschlecht wahrhaft zu erheben, er stürzt uns nur noch tiefer in den Abgrund, in dem wir uns befinden[11].

Es ist keine wahre Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst zur Menschlichkeit ohne Verehrung der göttlichen Ordnung der Bildungsgesetze, die in der Menschennatur selbst liegen, denkbar und möglich. Alle diesfälligen Massregeln und Mittel, denen dieses Fundament mangelt, sind nichts anderes als eitles Taglöhnen an dem Luftgebäude einer Scheinkultur, die die Kräfte der Menschennatur nur verwirrt, zerstört und in ihrem Wesen geeignet ist, der Selbstsucht eines unbrüderlichen und unchristlichen Lebens Nahrung und Spielraum zu geben; sie führen durchaus nirgend hin als zu einer fortdauernden Verkünstlung unseres in seiner Verkünstlung immer mehr gleissenden, aber sich selbst immer unglücklicher fühlenden Weltteils, dessen tiefes Verderben wir vor unsern Augen sehen[5].

In dem Bestreben, «die Tatsachen der Entfaltung der Menschennatur im ganzen Umfang ihrer Anlagen und Kräfte, und zwar von ihrem Keime aus, ins Auge zu fassen», «die Natur in ihrem Elemente selbst zu belauschen und ihre Mittel in der ganzen Einheit ihres göttlichen Tuns richtig zu erkennen»[4], bezeichnete Pestalozzi seine Bildungsidee als «Idee der Elementarbildung» – «Elementar- oder reine Kraftentwicklungsmethode»[13].

Die Idee der Elementarbildung ist nichts anderes als die Idee der Naturgemässheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts[14].

Johann Gottlieb Fichte sah darin «das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit»[15]. «Seine (Pestalozzis) Erfindung in ihrer ganzen Ausdehnung genommen ... hätte wohl das Vermögen, ... dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuhelfen», behauptete er in seinen «Reden an die deutsche Nation».

Die Nidwaldner Schreckenstage 1799 gaben dem Armenvater die erste Gelegenheit zum «Pulsgreifen der Kunst», die er suchte[9]. Alle folgenden Jahre – in Burgdorf, Münchenbuchsee, Yverdon – waren ihrer theoretischen und praktischen Begründung gewidmet. Kurz nach dem Erlebnis von Stans schrieb er:

Der Geist des Ganzen reifet ... Meine Seele ist voll von meinem Zweck und seinen Mitteln; ich sehe die Stunde nahen, wo das Wort davon mir aus dem Munde fällt wie der ausgereifte Apfel vom Baume[16].

Das Gleichnis erinnert an den eingangs zitierten Brief an Nicolovius. Vielsagend hiess es jetzt, von Burgdorf aus, in einem Brief an den selben Freund: «Mein Glaube an die Menschheit ist wiederhergestellt!» Und zufolge seiner neuen Begründung der Pädagogik war aus dem Armenvater ein Menschenbildner und Menschheitserzieher geworden.

Wir glaubten ein Korn zu säen, um den Elenden in unsrer Nähe zu nähren, und wir haben einen Baum gepflanzt, dessen Aeste sich über den Erdkreis ausbreiten und die Völker der Erde ohne Ausnahme unter seinen Schatten rufen werden[17].

Freilich, er blieb auch jetzt ein Rufer in der Wüste. Indem sich in ihm selber «dieses Reifen des Wesentlichen, das die Erziehung fordert», vollzog, stellte er fest (und diese Feststellung gilt wohl heute noch), dass die Masse des Volkes und seiner weltlichen und geistlichen Führer wenig Verständnis habe für den «höhern Sinn der wirklichen Veredlung, die uns allein zu wahrer Beruhigung und zu einem mit der wahren Würde unserer innern Menschennatur harmonischen Dasein erheben kann». Und doch war bei vielen Menschen (damals wie heute) ein «Gefühl über den unbefriedigenden Zustand des Erziehungswesens und das Bedürfnis kräftigerer, in die Menschennatur tiefer eingreifender und inniger mit ihr übereinstimmender Massregeln» vorhanden[18]. Und eben das war es, was ihm vorschwebte, wenn er auch bescheiden mit Paulus erklärte: Nicht dass ich es schon ergriffen hätte; ich jage ihm aber nach, dass ich es ergreifen möchte – *«eine tief in das Wesen der Menschennatur eingreifende und die Reinheit und Höhe unseres innern göttlichen Wesens mit tiefer Kraft ergreifende und belebende höhere Erziehungskunst»*[19].

Man darf darin seine eigentliche Zukunftsforderung erblicken: *«die Erziehungskunst müsse wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muss»*[5]. In seiner Geburtstagsrede 1818 erklärte der 72jährige Greis bescheiden:

Ich bin freilich ferne von der Erkenntnis dieser Wissenschaft. Sie liegt kaum als vollendete Ahnung in meiner Seele. Aber diese Ahnung ist in mir zu einer Lebendigkeit gelangt, dass sie meine ganze Seele füllt und, als wäre sie in mir selbst vollendete Wahrheit, in mir liegt. Sie liegt aber nicht bloss in mir. Die Umstände der Zeit haben sie zum Bedürfnis der Welt gemacht.

Rückblickend auf sein Leben und noch einmal, wie so oft, Rechenschaft ablegend vor sich selbst, vor Gott und den Menschen, nannte er im «Schwanengesang» 1825 seine Idee der Elementarbildung «die einzige Frucht meiner Lebensbestrebungen». Und man fühlt sich noch einmal an den eingangs zitierten Brief erinnert, wenn man auf der letzten Seite dieser Rückschau liest:

Ich darf in dieser Stunde mit dem ruhigsten Ernst aussprechen: Ich bin für einige sehr bedeutende und wesentliche Teile der hohen Idee der Elementarbildung vielleicht reifer geworden, als es wenige sind und als ich es ohne die Widerwärtigkeiten und Unglücke meines Lebens selber nie geworden wäre. Ich sehe diese wenn auch wenigen und nur einzelnen Resultate meines Tuns als gereifte Früchte am Baum meines Lebens ... Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber gereift, so setzet es zu dem, was ich euch ... in Wahrheit und Liebe zu geben versuchte, in Wahrheit und Liebe hinzu! Und werfet wenigstens das Ganze meiner Lebensbestrebungen nicht als einen Gegenstand weg, der, schon abgetan, keiner weitern Prüfung bedürfe! Er ist wahrlich noch nicht abgetan und bedarf einer ernsten Prüfung ganz sicher, und zwar nicht um meiner und um meiner Bitte willen.

III

Der greise Pestalozzi hoffte, wenn einst die immer wachsende Völkernot Europa bis auf die Grundfesten erschüttern werde, werde man endlich anfangen, die Lehre seiner Erfahrungen ernst zu nehmen[20]. Für ihn stand fest:

Es ist für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die Menschenbildung[11].

Die beiden Weltkriege; die im christlichen Abendland im Kolossalstil begangener Unmenschlichkeiten; die sich jagenden wirtschaftlichen, sozialen, politischen, geistigen Krisen, von Albert Schweitzer, Karl Jaspers, Nikolai Berdjajew und andern schon in der Zwischenkriegszeit als Krise des Menschen selber erkannt[21]; der ungeheure Aufschwung der Technik, die den Menschen von aussen, und ein materialistisch-nihilistisches Denken, das ihn von innen bedroht – all das hat nun tatsächlich auch unser Erziehungswesen in Frage gestellt. Viele Menschen verkennen die Situation freilich immer noch und verlangen Erziehungsreformen höchstens im Sinne der Anpassung an die veränderte Umwelt («Wir brauchen mehr Techniker!»); andere aber sehen sich nach den Möglichkeiten einer tiefer in die Menschennatur eingreifenden Erziehung um, weil sie, wie Pestalozzi, auf die guten Kräfte dieser Menschennatur vertrauen und aus dieser Quelle Hoffnung für die Zukunft schöpfen.

Indessen besteht im Allgemeinbewusstsein unserer Zeit kaum mehr ein umfassendes, standhaltendes und vertrauenerweckendes Menschenbild. Die geistige Entwicklung hat uns, von sehr lange her, auf einen Punkt gebracht, auf dem der Mensch selber zur Frage geworden ist. Wir tragen, wie Pestalozzi zur Zeit seiner Glaubenskrise, die verschiedensten, widersprechendsten Erfahrungen und Meinungen über den Menschen mit uns herum und bringen sie nicht zusammen; die moderne Kunst spiegelt diese Tatsache mit erschreckender Deutlichkeit. Deshalb kreisen auch alle Gegenwartsprobleme unter der Oberfläche um die zentrale Frage: Was ist der Mensch?

Es fragt sich vor allem: Was ist die Menschennatur? Was ist das eigentliche Wesen, was sind die unterscheidenden Merkmale der menschlichen Natur als solcher? ... Ich muss annehmen, der Umfang der Anlagen und Kräfte, durch welche der Mensch sich von allen Geschöpfen der Erde, die nicht Mensch sind, unterscheidet, sei das eigentliche Wesen der Menschennatur.

So modern, so aktuell hat schon Pestalozzi gefragt[14], und die Frage ist seither immer dringlicher geworden. Denn die Naturwissenschaft hat inzwischen vor allem nach dem gefragt, was der Mensch mit dem Tier gemein hat, und dabei ist der Goldgrund, vor dem die alten Maler den Menschen gesehen haben – die übersinnliche göttliche Welt –, ins Nichts zusammengeschmolzen. Der Begriff des «Göttlichen und Ewigen in der Menschennatur», den Pestalozzi immer wieder braucht, hat darum für viele von uns keinen fassbaren Inhalt mehr. Was soll es also heissen: «das Menschliche in unsrer Natur» werde «nur durch das Göttliche, das in ihr liegt, wahrhaft entfaltet»[4], «dieses Göttliche und Ewige» sei «das einzige wahre Menschliche in unsrer Natur»[14]? Eben da greifen wir ins Leere; denn gegenüber den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen ist die übliche christliche Unterweisung längst ohnmächtig geworden. Berdjajew erklärt darum mit Recht, «das religiöse Problem vom Menschen als dem Träger der gottmenschlichen Wahrheit, das Problem der christlichen Anthropologie» sei «zum Grundproblem unserer Epoche geworden»[22].

In dieser Situation stossen wir nun auf die Anthroposophie Rudolf Steiners (1861–1925), die den Anspruch erhebt, auf Grund übersinnlicher Erkenntnis ein umfassendes, auch das übersinnliche Wesen der Menschennatur und deren ewigen Kern umgreifendes Menschenbild geben zu können.

Wir sind unter dem Einfluss einer nur der sinnlichen Wahrnehmung vertrauenden Naturwissenschaft wenig geneigt, die Möglichkeit solcher Erkenntnisse ernst zu nehmen, obwohl nach allen sonst geltenden Regeln ein diesbezügliches Urteil nur dem zustände, der den vom Erforscher des Uebersinnlichen beschriebenen Erkenntnisweg beschritten hätte. Aber nun entfalten sich aus dieser Anthroposophie heraus in ganz verschiedenen Sektoren unserer Kultur praktische Auswirkungen, die immer grössere Beachtung finden. Und auf vorderster Linie steht dabei die anthroposophische Pädagogik – in Anknüpfung an die erste Schulgründung in Stuttgart auch «Waldorfpädagogik» genannt[23].

Wer von Pestalozzi herkommt, macht zuerst die freudige Entdeckung, dass die Leitgedanken dieser Pädagogik mit denen Pestalozzis vollkommen übereinstimmen. Wie der reife Pestalozzi will auch Steiner die Erziehungskunst in allen Teilen aus der Erkenntnis der Menschennatur herausholen, und auch er ist der Meinung, es sei damit der Zukunft für all ihre konkreten Aufgaben am besten gedient. Die Ausführungen unseres zweiten Teils können insofern bereits als Beschreibung der Waldorfpädagogik gelten. Man glaubt durch Steiners Worte hindurch noch einmal Pestalozzi zu hören:

Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht? – sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? – Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen[24].

Die Kindesnatur soll einfach beschrieben werden; aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben[25].

Und genau wie Pestalozzi immer wieder auf «das innere göttliche Wesen der Menschennatur» hinweist, so betont auch Steiner die Notwendigkeit, «diese menschliche Wesenheit in ihrer Totalität zu durchschauen»[26].

Will man dieses Wesen des werdenden Menschen erkennen, so muss man ausgehen von einer Betrachtung der verborgenen Natur des Menschen[25].

Aber nun führt Steiner weiter. Pestalozzi wagte von einer den ganzen Menschen ergreifenden Anthropologie erst als Ahnung zu sprechen. Steiner gibt dieser Ahnung feste Kontur. Zuerst nur in knapper Form, dann immer weiter ausholend legt er dar, «dass man beim Menschen von vier Gliedern seiner Wesenheit sprechen kann: dem physischen Leib, dem Aether- oder Lebensleib, dem Astral- oder Empfindungsleib und dem Ichleib»[25].

Als Erzieher arbeitet man an diesen vier Gliedern der menschlichen Wesenheit. Will man in der rechten Art arbeiten, so muss man die Natur dieser Teile des Menschen erforschen ... Ihre Entwicklung geschieht in den verschiedenen Lebensaltern in einer verschiedenen Art. Und auf der Kenntnis dieser Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur beruht die rechte Grundlage der Erziehung und auch des Unterrichts[25].

Den Gegenwartsmenschen beschleicht hier zunächst ein gewisses Befremden. Zwar hat schon der Vater der Naturwissenschaft, Aristoteles, von drei in unserem Körper waltenden «Seelen» gesprochen: von der «ernährenden Seele», die schon der Pflanze eigen ist, von

der «empfindenden Seele», die der Mensch mit dem Tier gemeinsam hat, und von der «denkenden Seele», die ihn zum Menschen macht[27]. Aber die abendländische Theologie hat das Menschenbild dualistisch auf Leib und Seele beschränkt, und für die materialistische Naturwissenschaft zu Beginn unseres Jahrhunderts war auch die Seele kein «Wesen» mehr, sondern blosser «Kollektivbegriff für eine Summe von Gehirnfunktionen», die ihrerseits «durch physikalische und chemische Prozesse bedingt» seien[28].

Rudolf Steiner, der selber von der Naturwissenschaft herkam, wusste genau, mit welcher Skepsis seine Ausführungen über den verborgenen Menschen von den Zeitgenossen aufgenommen werden mussten:

Es ist kein Zweifel, dass sich eine wirklich realistische Erziehungskunst, wie sie hier angedeutet wird, nur langsam Bahn brechen kann. Das liegt in der Anschauungsweise unserer Zeit, die noch lange die Tatsachen der geistigen Welt als den Ausfluss einer tollen Phantastik ansehen wird[25].

Doch konnte ihn das nicht abhalten, «rückhaltlos» zu zeichnen, «was gegenwärtig von vielen als Phantasiegemälde angenommen, was aber in der Zukunft als selbstverständlich gelten wird»[25].

Man hat es leicht, aus unserer fortgeschrittenen Naturerkenntnis und der aus ihr gezogenen Weltanschauung heraus heute darüber zu lachen, wenn man hört, Geisteswissenschaft sage, der Mensch bestehe aus physischem Leib, aus Aetherleib, aus astralischem Leib und noch aus einem besonderen Ichwesen. Ich kann auch dieses Lachen ganz gut verstehen ... Aber man macht sich eigentlich lustig auf Kosten einer wirklich gedeihlichen Fortentwicklung der Menschheit und auf Kosten einer richtig auf den Menschen hinschauenden Erziehungskunst. Wohl muss ich Ihnen recht geben: Wenn ... es dabei bleibt, dass Leute diese Dinge wie eine Art religiöses Bekenntnis sektiererisch verbreiten, so kommt für die Kultur der Menschheit, für das wirkliche Leben eigentlich nichts Besonderes heraus. Heraus kommt erst dann etwas aus diesen Dingen, wenn man sie nimmt – ich möchte sagen – als Richtkräfte, um das Leben reicher zu betrachten[26].

Tatsächlich haben wir Grund genug, uns mit Steiner zu überlegen:

Wie kommt es denn eigentlich, dass wir auf der einen Seite eine ausgezeichnete wissenschaftliche Pädagogik haben, das heisst, den Niederschlag der Prinzipien ausgezeichneter pädagogischer Genies, und dass wir doch über die weitesten Kreise hin berechtigte Kritiken der pädagogischen Kunst, der Handhabung dieser pädagogischen Wissenschaft in der Gegenwart haben? – Es kommt dies daher, dass wir zwar aus den Prinzipien, welche aus einer gewissen instinktiven Intuition durch pädagogische Genies gegeben wurden, die abstrakten Hinweise haben, wie man sich verhalten soll als Pädagoge, dass aber dieser Sammlung von Prinzipien ... nicht in gleichem Sinne eine wirkliche Einsicht in die Menschennatur gegenüberstand ... Es ist ganz selbstverständlich, dass Leute wie etwa Pestalozzi, wie Diesterweg oder ähnliche, mit einem grandiosen pädagogischen Instinkt auch eine instinktive Menschenkenntnis entwickelten. Aber ... wir leben gerade in der Zeit, in der alles immer mehr und mehr bewusst werden muss. Und so müssen wir auch bewusste Menschenkenntnis erwerben[26].

Nicht allgemeine Redensarten, wie etwa «harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen» und dergleichen, können die Grundlage einer echten Erziehungskunst sein, sondern nur auf einer wirklichen Erkenntnis der menschlichen Wesenheit kann eine solche aufgebaut werden ... Man muss wissen, auf welchen Teil der menschlichen Wesenheit man in einem bestimmten Lebensalter einzuwirken hat und wie eine solche Einwirkung sachgemäss geschieht[25].

Das bildet denn auch den Hauptinhalt der pädagogischen Schriften und Vorträge Steiners. Die Fülle der praktisch-konkreten Anregungen für die pädagogische Haltung und die Methodik des Unterrichts ist fast unerschöpflich. Und jede Anregung wird anthropologisch begründet. Steiner erwartet mit Recht, dass solche Begründung den Lehrer und Erzieher allmählich befähige, die Kinder selber genau zu beobachten und dann aus eigener Erkenntnis das Rechte zu tun –

Eine wirkliche, praktische, nach Körper, Seele und Geist orientierte Menschenkenntnis leitet an dazu, in dem Kinde wirklich lesen zu lernen[29]

– dass solche Erkenntnis aber auch als innerliches Feuer in ihm wirke, sein Verantwortungsgefühl stärke, Ehrfurcht und Hingabe in ihm erzeuge, Glauben und Liebe in ihm entzünde.

Eine wirkliche Menschenerkenntnis spricht nicht nur zu unserem Verstand; sie spricht zu unserem Gefühl, ... sie spricht zu unserer ganzen Lebensauffassung. Sie durchwallt und durchweht uns mit Verantwortlichkeitsgefühl, ... Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der ganzen Menschheit[30].

Als Hilfe in jeder Form der Erziehungs- und Unterrichtspraxis soll sich das anthroposophische Menschenbild auswirken – und nur so! Nicht etwa, dass Anthroposophie selber gelehrt würde! «Das gerade soll bei der anthroposophischen Pädagogik ganz unmöglich sein!» sagt Steiner selber, auch mit Bezug auf die freien Waldorfschulen[31].

Es ist ... unser Ideal, dass die Dinge so natürlich und selbstverständlich im Einklang mit der ganzen Menschenwesenheit und ihrer Entwicklung vor sich gehen, dass gar niemand auf den Gedanken kommen kann, da sei irgendeine anthroposphische Idee verwirklicht[31].

Wir glauben, dass Anthroposophie sich in jedem Momente so weit selbst verleugnen kann, dass sie eben nicht eine Standesschule, eine Weltanschauungsschule oder sonst irgendeine Spezialschule, sondern eine allgemeine Menschheitsschule zu gestalten in der Lage ist[29].

Die Rudolf-Steiner-Schulen in der ganzen Welt haben das bestätigt und damit wachsendes Vertrauen in ihre Erziehungs- und Unterrichtsweise hervorgerufen. Selbst erklärte Feinde der Anthroposophie zollen ihrer Pädagogik aufrichtige Anerkennung – ohne genügend zu bedenken, dass die schmackhafte Frucht doch wohl nicht von einem faulen Baum gefallen sein kann. Auch die Staatsschule öffnet sich ihrem Einfluss mehr und mehr, teils freudig bewusst, teils ohne zu wissen, woher der Einfluss eigentlich kommt. Vieles ist schon eingeflossen – namenlos.

Mit grösster Hingabe hat sich Rudolf Steiner der Grundlegung und dem Aufbau einer «tief in das Wesen der Menschennatur eingreifenden und die Reinheit und Höhe unseres innern göttlichen Wesens mit tiefer Kraft ergreifenden und belebenden höhern Erziehungskunst» gewidmet. Hier konnte er in der Not der Zeit praktisch Hand anlegen; hier konnte sich die Wahrheit seiner Lehre auch am ehesten offenbaren, hier sich zeigen, «wie wenig diese Geisteswissenschaft die Angelegenheit einiger Schwärmer und Träumer oder irgendeiner Sekte ist»[26]. Wer Pestalozzi ernst genommen hat, kann nicht an Steiner vorbeigehen. Pestalozzis Liebe zeugte die Idee der Menschenbildung; Steiner unterbaute sie mit einer umfassenden Menschenerkenntnis. Der Keim, den Pestalozzi gepflanzt, kann sich jetzt erst recht entfalten.

Otto Müller

Anmerkungen

[1] Der kranke Pestalozzi an das gesunde Publikum, 1812.
[2] Brief an Frau von Hallwil, 1799.
[3] Brief an Nicolovius, 1. Oktober 1793.
[4] Lenzburger Rede über die Idee der Elementarbildung, 1809.
[5] Geburtstagsrede 1818.
[6] Die Abendstunde eines Einsiedlers, 1780.
[7] Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, 1797.
[8] Neujahrsrede 1811.
[9] Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801.
[10] J. Ph. Rossels «Allgemeine Monatsschrift für Erziehung und Unterricht», Aachen 1828/29.
[11] An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes, 1815.
[12] Aber wozu ein Blatt für Menschenbildung?, 1807.
[13] Erklärung über die Grundsätze und Mittel meiner Methode, sowie über ihren Erfolg, 1803/04.
[14] Schwanengesang, 1825.
[15] Brief an seine Frau, 1807.
[16] Brief an Lavater, 1800.
[17] Brief an Minister Stapfer.
[18] Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche, 1805.
[19] Lienhard und Gertrud, dritte Fassung, 1819/20.
[20] Mündliche Aeusserung, mitgeteilt von Frau Rosa Niederer-Kasthofer.
[21] Albert Schweitzer: Verfall und Wiederaufbau der Kultur, 1923; Karl Jaspers: Die geistige Situation der Zeit, 1933; Nikolai Berdjajew: Das Schicksal des Menschen in unserer Zeit, 1935.
[22] A. a. O.
[23] So z. B. in der von aussen orientierenden Schrift von Heinz Kloss: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen, Klett-Verlag, Stuttgart 1955. — Die Waldorfschule entstand 1919 auf Veranlassung des Industriellen Emil Molt für die Kinder der Arbeiter und Angestellten der «Waldorf-Astoria»-Zigarettenfabrik, musste aber diesen engen Rahmen bald erweitern. — Kloss zählt für das Jahr 1955 in Deutschland 25, in andern Ländern und Erdteilen 40 ähnliche «Waldorfschulen», wobei die zahlreichen anthroposophisch geführten Heime für besonders «seelenpflegebedürftige Kinder» nicht mitgerechnet sind.
[24] Freie Schule und Dreigliederung, 1920
[25] Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, 1907.
[26] Pädagogischer Kurs in Basel, 1920. Steiner hat seine Pädagogik mit Ausnahme der in Anmerkung 25 genannten kleinen Schrift und einiger Aufsätze in frei gehaltenen Vorträgen, Kolloquien und Diskussionen entwickelt; das ist auch bei den Zitaten zu berücksichtigen.
[27] Hauptwerke in der Auswahl von Wilhelm Nestle, Kröner-Verlag, S. 150 ff.
[28] Ernst Haeckel: Die Welträtsel, 1899.
[29] Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, 1923.
[30] Vortrag in Stuttgart, 1920.
[31] Warum eine anthroposophische Pädagogik? Vortrag 1923.

Die Erziehungslage der Gegenwart und die Pädagogik Rudolf Steiners

Ueber Nacht ist unsere Schule in die Problematik der Ost-West-Auseinandersetzung hineingeraten.

Die jüngsten technischen Erfolge der kommunistischen Welt haben auf den Westen wie ein Schock gewirkt. Es besteht die Gefahr, dass der Ostblock den Westen auf wirtschaftlichem und technischem Gebiet in absehbarer Zeit überflügeln wird. Dieser fühlt sich zu harter Anstrengung und konsequenter Leistungssteigerung aufgerufen, um den wachsenden wissenschaftlichen Rückstand aufzuholen. Ein wirtschaftlich-technischer Konkurrenzwettkampf grössten Stils kündigt sich an.

Es ergeht der Ruf nach einer bedeutenden Vermehrung des Nachwuchses in den technisch-intellektuellen Berufen, nach Aufspüren verborgener Begabtenreserven, nach Mobilisierung brachliegender geistiger Kräfte unseres Volkes. Berufsbildung und Berufsaufstieg sollen breiteren Schichten als bisher zugänglich gemacht werden. Durch eine Fundamentaldemokratisierung des Bildungswesens will man einerseits die Gesamtleistung des Volkes steigern, anderseits möglichst vielen zu Wohlstand, sozialem Aufstieg und hohem Lebensstandard verhelfen, um sie gegen die Infiltration kommunistischer Ideen immun zu machen.

Die heutige Schule erfüllt diese Forderungen nicht. Man bezeichnet sie deshalb unumwunden als veraltet, weil sie der heutigen veränderten Gesellschaftsstruktur und den sich abzeichnenden künftigen Existenzbedingungen des Menschen nicht mehr entspreche. Schon werden Reformvorschläge studiert, und man scheint entschlossen zu sein, der Schule in unmissverständlicher Weise beizubringen, was die Stunde geschlagen hat. Es besteht die Gefahr, dass Politik und Wirtschaft den neuen Kurs vorschreiben wollen, dass unser Erziehungswesen auf äussere utilitaristische Ziele hin orientiert wird. Wohl betont man, dass eine Leistungssteigerung der Technik und der exakten Wissenschaften nicht auf Kosten der universellen Kulturwerte erkauft werden dürfte, also auch abhängig sei z. B. von der allgemeinen Volksbildung. Diese nur allzu wichtigen Bemerkungen werden aber leicht übersehen, da ihnen von keiner Seite her mit derselben Stosskraft Nachachtung verschafft wird, wie es für die Forderung nach Vermehrung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses geschieht. Es ist deshalb bisher auch vor allem diese letzte Forderung ins Bewusstsein der Allgemeinheit gedrungen. Wir sind deshalb zur Wachsamkeit aufgerufen, damit der menschenbildende Auftrag der Schule in vollem Umfange bewusst bleibe. Es könnte leicht geschehen, dass die Forderung nach erhöhter Anpassung der Erziehung an eine durch Wissen und Technik geprägte Lebensform die Schule verleitete, noch ausschliesslicher als bisher nur an diejenigen Kräfte zu appellieren, die der modernen Naturwissenschaft und der Technik zugrunde liegen: sinnliche Beobachtung, mathematisches und kausales Denken. Dadurch würde die Schule noch tiefer in ihre intellektuelle Einseitigkeit hineingetrieben Das ist aber das genaue Gegenteil von dem, was ihr nottut. Unsere Schule ist nicht nur veraltet, weil sie den sozialen Strukturveränderungen nicht Rechnung trägt, sie ist es vor allem von innen her. Sie segelt noch immer im aufklärerisch-rationalen Fahrwasser des 19. Jahrhunderts, dem Wissen Macht bedeutete, dem ein guter Schulsack Fortschritt, Wohlstand und Lebensglück garantierte. «Denkende Menschen» wollte man erziehen, und man wandte sich deshalb vor allem und namentlich zu früh an den Intellekt auf Kosten der andern Seelenfähigkeiten. Schon um die Jahrhundertmitte klagt Gotthelf, dass die Schule «in antipestalozzischer Richtung davonjagt». Was damals unter der Devise des Lebenserfolges, der Selbstregierung geschah, droht sich heute – in viel grösserem Stile – zu wiederholen, um die Stellung in der Welt halten zu können, um den Kampf ums Dasein nicht zu verlieren. Was sich damals in den Grenzen des kleinen Vaterlandes abspielte, ist heute auf die Weltbühne versetzt. – Eine Erziehung im angedeuteten Sinne war in jenen Tagen weniger verhängnisvoll. Die Kinder jener Zeit hatten noch eine innere Beziehung zur Natur; Familie, Arbeits- und Dorfgemeinschaft waren noch intakt, Arbeitsrhythmen, Ueberlieferungen, Sitten, religiöse Bräuche und mit ihnen die Gemütswerte, die

sie enthielten, erfüllten noch ihre soziale Aufgabe, die Menschen zu verbinden und in festen Formen zu halten. Eine gewisse intellektuelle Behandlung durch die Schule, die als Ganzes noch sehr gemütsgetragen war, konnte ausgeglichen werden. Heute aber ist diese Welt in Auflösung begriffen, ja schon weitgehend untergegangen. An ihre Stelle ist noch nichts Neues getreten. Langeweile, innere Oede, seelische Unterernährung, Wurzel- und Heimatlosigkeit kennzeichnen die Welt, in die unsere Kinder hineinwachsen. Ernüchterung, Desillusionierung des Lebens einerseits, ein wahres Trommelfeuer technisch-mechanischer und intellektueller Eindrücke anderseits fügen dem Kind inneren Schaden zu. Das sind Tatsachen, die die Erziehung vor ganz neue Aufgaben stellen und ihr eine ungleich schwerere Verantwortung als bisher aufbürden. Mehr als je muss sich die Erziehung darauf besinnen, wie sie nicht nur veredeln, sondern auch heilen, wie sie das seelische Vakuum füllen, die Schäden heilend ausgleichen kann, um die Kräfte des Kindes in vollem Umfange und in aller Intensität sachgemäss zur Entfaltung zu bringen. Und weniger als je darf sie es sich leisten, die Grundlagen, die in den Gesetzen der menschlichen Natur liegen, aus dem Auge zu verlieren, um Zielen nachzujagen, die dazu in Widerspruch stehen.

Es besteht kein Zweifel: Wir sind bedroht, bedroht von aussen und innen, in einem Ausmasse wie wohl noch nie. Wir besinnen uns darauf, wie wir uns vielleicht retten. In diesem ernsten Augenblicke muss aber auch die Stimme des Erziehers gehört werden. Eine neue Erziehungskunst ist zum dringendsten Bedürfnis unserer Zeit geworden. Nur die Erziehung kann die Keimkräfte wecken für eine neue soziale Ordnung. Sie ist das Kernstück aller sozialen Fragestellung und Bemühung. Unsere Zukunft hängt davon ab, ob wir eine Erziehungskunst finden, die uns befähigt, urteilsfähige, gesund fühlende, initiative, willensstarke, verantwortungsfreudige Menschen heranzubilden, deren individuelle Kräfte nicht verkümmert sind, sondern im Verlaufe des Lebens zu voller Blüte heranreifen können. Eine umfassende und sachgemässe Befreiung und Pflege aller Seelenkräfte des Menschen müsste zu einem freien Geistesleben von ungeahntem schöpferischem Reichtum und innerer Kraft führen, das dem Ansturm aus dem Osten auch von innen heraus gewachsen wäre, ein Menschenbollwerk, ähnlich dem kleinen, menschlich umfassend harmonisch gebildeten Griechenvolke, das die ungeheure Wucht der persischen Ueberflutung zurückzudämmen vermochte.

Wo liegt nun aber eine solche neue, umfassende Erziehungskunst vor? Wohl gibt es viele neue Ansätze, manches Fragment dazu. In Rudolf Steiners Werk aber liegt eine konkrete Menschenkunde grössten Ausmasses vor und eine auf diese sich aufbauende, ins einzelne gehende Pädagogik, welche eine zielbewusste, dem Menschenwesen entsprechende Menschenbildung ermöglicht. Pestalozzis Forderung, «die Erziehungskunst wesentlich und in allen Teilen zu einer Wissenschaft zu erheben, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgeht»: hier ist sie erfüllt. Die Wissenschaft vom Menschen, von der Pestalozzi gesagt hat: «Ich bin freilich ferne von der Erkenntnis dieser Wissenschaft, sie liegt kaum als vollendete Ahnung in meiner Seele»: hier hat sie sich zur Wirklichkeit verdichtet.

Die Menschenkunde Rudolf Steiners beruht auf exaktnaturwissenschaftlicher und auf übersinnlicher Erkenntnis. Sie umfasst die Hüllennatur wie den ewigen Wesenskern des Menschen; sie weiss um die Schwachheit des heutigen Menschen, hat aber den Blick für seine Gottebenbildlichkeit nicht verloren. Denn sie vermag die Heranentwicklung der leiblich-geistigen Wesensglieder im Zusammenhang mit dem kosmischen Werden aufzuzeigen, den heutigen Standpunkt in diesem Geschehen zu bestimmen und vor allem auch die zukünftigen Entwicklungsperspektiven zu eröffnen. Die Entwicklung im Einzelleben wird dadurch in weiteste geistige Zusammenhänge hineingestellt. Anderseits werden die Entwicklungsgesetze des heranwachsenden Menschen an einer Fülle von Einzelerkenntnissen dargelegt. – Die Art, wie diese Pädagogik gegeben ist, macht sie zu einer erstrangigen Schulungsmöglichkeit für den Erzieher. Sie ist keine Theorie, vielmehr eine Anleitung zur intimen Beobachtung des Kindes. Auf diese Weise können sich Organe bilden zur Wahrnehmung des Individuellen im andern Menschen. Der so wach gewordene Lehrer wird befähigt, z. B. die seelische Sonderart einer Klasse wahrzunehmen und seinen Stoff nach dieser Gegebenheit auszuwählen. Er wird aber auch die einzelnen Kinder in ihrer seelisch-geistigen Eigenart immer besser erkennen und seinen Unterricht daraufhin differenzierter gestalten. Durch eine dem unterschiedlichen Wesen der Kinder adäquate Behandlung des Stoffes gelingt es ihm, ein dumpf brütendes Kind aufzuwecken, ein schwerblütig verschlossenes zum Miterleben zu bringen und heilend in sein Innenleben einzugreifen. Der Unterrichtsstoff ist nicht mehr Selbstzweck, zu dem er in unserem materialistischen Zeitalter weitgehend geworden ist. Es handelt sich nicht mehr um eine «eiserne Ration», die es später besitzen und gebrauchen soll. Vielmehr geht es um Seelennahrung für das jeweilige besondere Lebensalter, in dem sich das Kind befindet. Der Stoff wird in der Hand des Lehrers zum Mittel, die Entwicklung der Kinder zu fördern und zu leiten, ihr menschliches Wachstum zu ermöglichen. Jedes Fach bietet bei richtiger Behandlung ganz bestimmte Möglichkeiten erzieherischer Einwirkung. Es ist dringend nötig, dass man weiss, was für seelisch-geistige Kräfte durch die Sprache, das Rechnen, die Geschichte, die Geographie usw. ausgebildet werden können. Dazu ist nötig, dass der Lehrer den Unterrichtsstoff so in sich trägt, dass er völlig frei und überlegen darüber verfügen kann, um in der jeweiligen konkreten Situation erzieherisch richtig, d. h. fördernd, heilend einwirken zu können. Der Lehrer steht dem Kinde wie ein Künstler gegenüber. Ein künstlerisches Element muss die ganze Erziehung durchziehen. Die Erziehung muss zur Kunst werden. Dass damit Anforderungen an den Erzieher gestellt sind, die eine ganz andere Vorbildung und Vorbereitung auf den Erzieherberuf zur Voraussetzung haben, als sie in der heutigen Lehrerbildung vermittelt werden, versteht sich.

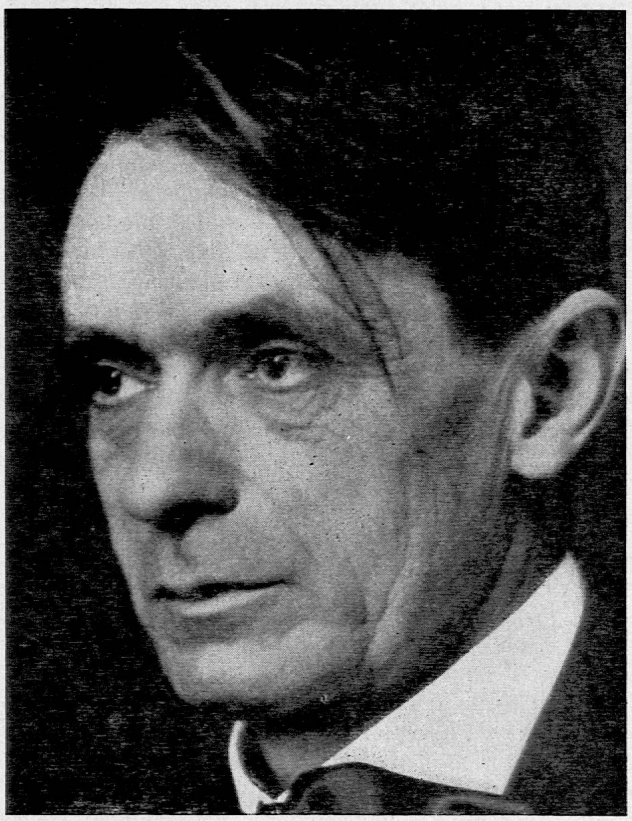
Die anthroposophische Pädagogik vermittelt ein exaktes Wissen, das hilft, im richtigen Augenblicke der Entwicklung das zu tun, was fällig, d. h. im Hinblick auf den ganzen Lebenslauf notwendig ist. Was im richtigen Augenblick versäumt ist, kann kaum mehr nachgeholt werden. Die von Steiner geschilderten und von den verschiedensten Seiten her beleuchteten Altersstufen sind die Wegweiser des Erziehers. Pestalozzi hatte die harmonische Ausbildung aller Kräfte verlangt. Steiner zeigt konkret, wie dies geschehen muss. Es kann sich nicht um eine gleichzeitige Ausbildung handeln, sondern um ein Nacheinander. Wir können nur diejenigen Kräfte ansprechen, bilden, ernähren, die das Kind in der jeweiligen Lebensstufe zur Verfügung hat. Sie

bilden den Mutterboden für späteres neues Kräftewachstum. In welcher Weise diese Ernährung, Erkraftung geschehen kann, möge an wenigen Beispielen gezeigt werden.

In der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, also etwa vom 7. bis gegen das 14. Lebensjahr hin, ist das Kind so veranlagt, dass seine Natur nach Bildhaftigkeit und Rhythmus verlangt. Beides sind künstlerische Elemente. Der Intellekt ist noch nicht erwacht. Das Kind lebt noch lange Zeit in einem gefühlsgetragenen, traumhaften Bilderdenken. Es versteht, begreift nicht mit dem Verstand, sondern mit den Kräften des Gemüts, der ganzen Seele. Aller Unterricht sollte deshalb mit Wärme und Leben durchdrungen und bildhaft gestaltet sein. Grosse Bilder können wir in dieser Zeit in die Seele des Kindes senken, lichte Gestalten, wie Tell, die es von Herzen lieben kann, und dunkle, wie Gessler, die es mit aller Kraft verabscheuen darf. So stärken wir seine Phantasiekräfte. Und darin liegt nun das Geheimnis der Willenserziehung. Diese Phantasiekräfte verwandeln sich nach der Pubertät in Willenskräfte und machen die moralische Grundstruktur des späteren Menschen aus. Diese Grundstruktur gründet sich auf ein gesundes Vertrauen zu den eigenen Kräften. Wir legen in diesem Alter die Grundlage für die Sicherheit, mit der der Mensch später im Leben steht, für seinen Mut und seine Verantwortungsfreude. Wenden wir uns zu früh an die Verstandeskräfte, so entsteht nach der Pubertät eine Kluft zwischen Einsicht und Vollbringen. Der Intellekt vermag die Willenskräfte nicht mehr zu impulsieren, und die Folge ist Willensschwachheit, wie wir sie heute kennen. Die mit materialistischen Vorstellungen gespeiste Intellektualität des Menschen hat einen starken Hang, träge zu werden. Sie kann nur beflügelt werden mit aus dem Geist gewonnenen Vorstellungen. Diese gelangen aber nur auf dem Umweg über unsere Phantasie in die Seele hinein. Wir denken hier an ein Wort Eduard Sprangers: «Wenn die Entmagisierung des Kindes so fortschreitet wie in dem letzten Jahrhundert, so wird man erleben, dass den Menschen das Entdeckerische und Schöpferische abhanden kommt . . . Was uns not tut? Ich antworte mit dem ernsten Ruf: Rettet die Phantasie, wenn ihr unsere Zukunft retten wollt!» – Alle Kunsterziehung und alles Künstlerische in der Pädagogik Rudolf Steiners ist keine ästhetische Angelegenheit, sondern Mittel zur Kraftbildung.

Wenden wir uns zu früh an den Intellekt, so zerstören wir aber nicht nur den Willen, sondern auch das Denken an seiner Wurzel. Das heutige Streben, die Kinder möglichst frühzeitig urteilsfähig, selbständig zu machen, bewirkt genau das Gegenteil des Angestrebten: Unsicherheit der Urteilsfähigkeit, schwankendes Gefühls- und Willenslebens. Das Kind will in dieser Lebenszeit einen festen Halt, eine sichere Führung. Es sucht eine menschlich ausgewiesene Erzieherautorität, die seine Zügel fest in die Hand nimmt, die es verehren und lieben kann. Nach nichts lechzt das Kind dieses Alters so sehr wie nach Verehrung eines über ihm Stehenden. Der Pflege der Ehrfurcht kommt deshalb eine ungeheure Bedeutung zu. Nur der Mensch, der als Kind liebend verehren lernte, kann sich später geistigen Wahrheiten selbstlos öffnen, wird genug Hingabefähigkeit haben, um im Alter segnen zu können. Die Ehrfurcht verwandelt sich im Verlaufe des Lebens in eine sonnige Kraft der Lebenspositivität.

Mit diesen wenigen Beispielen wollen wir es bewenden lassen. Dagegen sei noch auf eine hochbedeutsame



Rudolf Steiner

Tatsache hingewiesen, die in den obigen Beispielen schon etwas ersichtlich geworden ist: die Tatsache, dass das menschliche Leben in verwandelten Wiederholungen, in Metamorphosen, verläuft. So wie sich der Mensch im Greisenalter mit Vorliebe seiner Jugendjahre erinnert, ist das, was in diesen späten Lebenstagen als Impulse hervortritt, veranlagt worden durch die frühesten Kindheitseindrücke. Was aber während der Schulzeit als Einwirkungen aufgenommen worden ist, das offenbart sich als positive oder negative Lebenskräfte in den Vierzigerjahren des Lebens. Impulse schliesslich, die der Jüngling, die Jungfrau in der Nachpubertätszeit bis etwa zum 21. Jahre aufnehmen durften, wirken sich aus in den geistigen Kräften der Zwanziger- und Dreissigerjahre. Was der Mensch also in seiner Schulzeit aufnimmt, spiegelt sich in der Zeit wider, in der er voll im Leben steht, sich zu bewähren hat, die grösste Verantwortung trägt. Daraus ergibt sich die ungeheure Wichtigkeit dessen, was im Schulalter mit dem jungen Menschen geschieht. Hier legen wir die Grundlage für seine soziale Bewährung, seine Lebenstüchtigkeit. Wir legen aber auch die Grundlage für seine spätere körperliche und geistige Gesundheit oder Krankheit. Rudolf Steiner sagt dazu:

«Was ich als Lehrer tue in dem volksschulpflichtigen Alter an dem Kinde, das zieht sich tief hinein in die physische, in die psychische, in die spirituelle Menschennatur, das west und webt gewissermassen oft jahrzehntelang unter der Oberfläche, tritt in merkwürdiger Weise nach Jahrzehnten, manchmal am Lebensende des Menschen zu Tage, während es als Keim am Lebensanfange in ihn versetzt worden ist. In der richtigen Weise kann man auf das kindliche Alter nur wirken, wenn man nicht nur dieses kindliche Alter, sondern wenn man das ganze menschliche Leben in wahrer Menschenerkenntnis vor Augen hat. Wenn man dieses Ineinanderspielen von Physischem und Psychischem durchschaut, dann bekommt man erst die rechte Achtung, die richtige Schätzung für dasjenige, was Methodik des Lehrens, was die Lebensbedingungen der Erziehung eigentlich sein sollten.»

Die Erziehung ist unbedingt darauf angewiesen, zu wissen, wie das Leibliche und das Seelisch-Geistige in der Entwicklung des Menschen ineinanderspielen. Ohne konkrete Kenntnis dessen, was die Wesensglieder tun, muss alles Erziehen ein Suchen und Tappen im Ungewissen bleiben. Handelt es sich doch gerade um die Beeinflussung der menschlichen Hüllennatur. Wir greifen nicht ein in die Entwicklung des menschlichen Selbstes. Aber wir bereiten seine richtige Entfaltung vor, so dass es die von uns erzogenen Hüllen in Freiheit ergreifen kann. Das ist das Grösste, was wir im jungen Menschen vorbereiten können: dass er im rechten Augenblicke des Lebens durch das Verstehen seiner selbst zum Erleben der Freiheit kommt. Wir lassen sein Eigenstes in scheuer Ehrfurcht unangetastet, so dass er sich selbst in Freiheit aus seiner Individualität heraus zum vollen Menschen gestalten kann.

Marie Steiner schrieb, schon 1927, im Vorwort zu einem pädagogischen Vortragszyklus Rudolf Steiners: «Von Osten her dröhnt die Axt, die den alten Kulturbaum der Menschheit fällen wird, wenn sie ihr nicht starke Kraft entgegenzusetzen hat... Europa erlebt heute die Auswirkungen der Rache, die ihm sein materieller Sieg über Asien heraufbeschworen hat. Diese Rache lauert jetzt, unheildrohend. Unsere Kinder werden ihr entgegenzusehen haben; sie müssen für diesen Kampf gerüstet werden.» – Das Rüstzeug dazu hat uns Rudolf Steiner im Geistgeschenk seiner Pädagogik vertrauensvoll in die Hände gelegt.

Heinrich Eltz

Die Rudolf-Steiner-Schule

Ein praktischer Impuls zur Bewältigung der sozialen Krisis der Gegenwart

Pestalozzi ahnte schon, dass seine Idee der Menschenbildung, die als Erziehungspraxis aus den in allen Menschen waltenden Entwicklungsgesetzen herauszuholen sei, erst in der Zukunft als keimende Saat aufgehen werde. Aber im Bewusstsein ihrer notwendigen Heilskraft und ihrer für alle Menschen geltenden Fruchtbarkeit spricht er, überwältigt von der Hoheit der Aufgabe, als heiliges Vermächtnis an die Nachwelt aus:

«Sie (die Idee der Menschenbildung) liegt aber nicht bloss in mir. Die Umstände der Zeit haben sie zu einem Bedürfnis der Welt gemacht. Die Welt wird sie erkennen und gewiss auch das Schärflein mit Liebe und Schonung ins Auge fassen, das ich auch noch heute, habe es noch so sehr das Gepräge meiner Altersschwäche, in dieser feierlichen Stunde auf den Altar der Menschheit zu legen mich bemühe.»

Und Rudolf Steiner sprach bei der Eröffnung des Lehrerkurses der Stuttgarter Waldorfschule über «Allgemeine Menschenkunde», in dem die von Pestalozzi erahnte «tiefste Kenntnis der Menschenkunde» offenbart wurde, ebenfalls mit Worten tiefster Ergriffenheit, es könne durch die Gründung einer solchen Schule, wie es die Waldorfschule werden solle, nicht anders als «in allen Mittuenden die Empfindung eines feierlichen Weltenaugenblickes» lebendig werden.

Welcher Art wird nun ein Erziehungswesen, das rechnet mit der Individualität jedes einzelnen Kindes, aber auch mit der Individualität jedes einzelnen Lehrers?

Rudolf Steiner hat oft ausgesprochen, es handle sich bei der Waldorfpädagogik um eine *realistische* Erziehungskunst. Und in der Tat ist die Konstitution einer solchen Schule durch und durch auf die Realitäten des konkreten Lebens gestellt. Das führt aber zu Konsequenzen, die in einer solchen Schule sowohl nach unten bis in die wirtschaftliche Existenz, wie auch nach oben in die geistige Führung der ganzen Schule durch das Kollegium ganz neue soziale Formen hervorbrachte. Die Gründung der Schule war aber durchaus von allen Beteiligten in dem Bestreben erfolgt, dem gesamten sozialen Leben der europäischen Menschheit, welche aus Vergangenheitskräften in die fürchterliche Weltkriegskatastrophe geraten war, einen neuen Impuls zur Gesundung zu geben, auf dass künftig solche sozialen Katastrophen unmöglich werden sollten.

Man verkennt die anthroposophische Pädagogik dann am gründlichsten, wenn man sich vorstellt, wie das heute immer noch getan wird, es handle sich dabei um ein separatistisches Bestreben einer kleinen Gruppe von Sonderlingen, die aus ihrem Gruppenegoismus heraus zur Verbreitung ihrer Weltanschauung oder Konfession und zur Erziehung ihres internen Nachwuchses eine eigene Schule haben wolle, um ihrer Sache um so sicherer zu sein und um ungestört irgendeinem Sonderziel frönen zu können.

Von all dem ist keine Rede. Man denke sich: Für alle Arbeiterkinder einer Fabrik und für die Kinder der Angestellten bis hinauf zum Direktor wurde die Schule gegründet, und in der Folge wurden auch viele andere Kinder aus allen Kreisen aufgenommen. Gerade nichts sollte an dieser Schule nach Absonderung aussehen. Das allgemeinste Interesse an der bestmöglichen Entfaltung der in der Schule anwesenden Kinder sollte Kern und Kraft dieser Schule sein. Keine Begabtentrennung, keine Geschlechtertrennung, keine konfessionelle Trennung sollte die Erziehungsaufgabe verfälschen und verbiegen. Eine einheitliche, öffentliche Volks- und Mittelschule für alle Kinder wollte sie sein und will sie auch heute noch sein, weil ihre Träger überzeugt sind, dass die Entwicklung der sozialen Verhältnisse in der Gegenwart nach solchen Schulen ruft. Massgebend für alles Tun in diesen Schulen sollen die in jedem Zeitpunkt vorliegenden menschlichen Möglichkeiten sein, die durch die jeweils beteiligten Menschen ins Schulganze hineingetragen werden. Und richtunggebend für den Unterricht und alle pädagogischen Massnahmen soll eine Menschenkunde sein, die den ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist erfasst und in jedem Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung den richtigen Stoff und die den Kräften des Kindes entsprechende Behandlungsweise einsetzt.

Die beteiligten Menschen an der konkreten Erziehungsaufgabe sind Kinder, Eltern und Lehrer. Keine Instanz von aussen oder von oben kann, nach anthroposophischer Auffassung, sachlich berechtigt in dieses Dreiecksverhältnis hineinwirken.

Die einzigen legitimen «Ansprüche», die an einer Schule gestellt werden können, kommen vom Kinde her, das der Hilfe für seine Menschwerdung bedarf. Auf diese Ansprüche voll und ganz einzugehen und Kraft

und Können dafür einzusetzen, hiefür sind die Lehrer an einer Schule. Sie stehen als selbstverantwortliche Persönlichkeiten in niemandes Anstellungs- und Abhängigkeitsverhältnis. Sie sind die Träger der Schule und die Vertreter der zur Anwendung kommenden Methodik, wie sie aus einer vertieften Menschenkunde fliesst. Sie bemühen sich in stetem intimem Beobachtungs- und Weiterbildungsprozess, die von jedem Kinde und jeder Klasse sich ergebenden Probleme und Aufgaben von Tag zu Tag und von Jahr zu Jahr zu lösen. Die für den Lehrer legitim verpflichtende «Autorität», nach der er sich unbedingt und aus freiem Willen richten will, weil er ja den Lehrerberuf erwählt hat, das sind die dem werdenden Menschenwesen innewohnenden Entwicklungsgesetze sowie die von jedem Kinde gestellten individuellen Probleme. Diese beiden Komponenten können nur pädagogisch fruchtbar wirken, wenn sie in jedem einzelnen Lehrer in stetem Erkenntnisbemühen lebendig werden und zu seiner individuellen geistigen Substanz werden. Sie können ihm niemals von aussen durch ein Schulgesetz, einen staatlichen Lehrplan, obligatorische Lehrmittel usw. abgenommen oder vorgeschrieben werden. Eine intime Beobachtung wird überall zeigen, dass die Kinder nicht Beamtennaturen verlangen, die auf ein Leistungsminimum von Staats wegen verpflichtet sind. Sie suchen *ganze* Menschen, die den Antrieb und die Verantwortung für all ihr Tun in der Schulstube in sich selber tragen und die aus Begeisterung für eine Sache oder eine Betätigung mit ihnen arbeiten. Es können alle die entscheidenden Faktoren im Erziehungsvorgang, welche für den Lehrer Erkenntnis und Selbsterziehungsprobleme sind, nie organisiert, durch Verwaltungsinstanzen verfügt oder durch Gesetzeskraft erzwungen werden. Sie können nur auf dem Boden völliger Freiheit gedeihen. Auf dieser Realität beruht die Stellung des Lehrers an einer Rudolf-Steiner-Schule. Das hat nun seine Folgen auch in finanzieller Hinsicht. Der Lehrer stellt nicht eine Lohnforderung als Entschädigung für seine Arbeit oder als Bedingung für seine Mitarbeit. Er wird auch nicht von irgendwem besoldet auf Grund eines festgesetzten Gehaltes von bestimmter Höhe. Er ist freier Mitarbeiter am Schulganzen und setzt seine Kraft bedingungslos zum Gedeihen der Schule ein. Er wird nicht für seine Arbeit entlöhnt. Im Grunde genommen kann keine Arbeit mit Geld entschädigt werden, am allerwenigsten diejenige des Lehrers. Was er an Geldmitteln bekommt, hat einen ganz andern Sinn. Sie dienen dazu, ihm seine materiellen Bedürfnisse zu bestreiten, damit er uneingeschränkt seine Zeit und Kraft der Schule zur Verfügung stellen kann. Die Höhe des Betrags ergibt sich aus den konkreten Bedürfnissen jedes Einzelnen, je nachdem, ob er ledig oder verheiratet ist, ob er kleine oder grosse Kinder hat usw. Daraus ergibt sich, dass die Gehälter ganz verschieden gross sind. Jeder setzt selber fest, was er für sich und seine Familie unbedingt als Minimum braucht. Das kann von Monat zu Monat ändern. Ein Mitglied des Kollegiums besorgt die Verteilung der Gelder, die Einzelnen wissen nicht, was die andern beziehen. Jeder trägt die Verantwortung fürs Ganze in sich und sucht sein Minimum in tragbarem Rahmen zu halten und ist auch bereit, für vermehrte, berechtigte Bedürfnisse eines andern zurückzustehen. Diese «Besoldungsordnung» steht der sonst überall üblichen radikal entgegen, und es ist denn auch schon oft dies so zur Kenntnis genommen worden, als ob man von etwas völlig ausserhalb des Möglichen spreche. Aber die Wirklichkeit zeigt, dass es geht. Von Steuerbeamten wurde etwa von lächerlich kleinen Löhnen gesprochen, die einzelne Lehrer beziehen, so dass es nur mit grosser Mühe gelang, die Wahrheit dieser Tatsache zu bezeugen.

Dieser Ordnung der Lehrergehälter steht die soziale Abstufung der Elternbeiträge gegenüber. Kein Kind wird von der Schule abgewiesen, wenn die Eltern kein oder nur ein kleines Schulgeld bezahlen können. Bei mehreren Kindern aus der gleichen Familie wird das Schulgeld nicht entsprechend multipliziert, sondern es ist gleich hoch, wie wenn nur ein Kind geschickt würde. Es wird auch in diesen Belangen von den Realitäten ausgegangen. Diese sind doch so, dass der Vater bei mehreren Kindern doch zumeist viel mehr rechnen muss mit seinen Mitteln, als wenn er nur *ein* Kind hätte. Das Schulgeld bedeutet nicht die Bezahlung einer Rechnung, die die Schule den Eltern präsentiert; denn das, was die Schule an den Kindern tut, kann ja niemals als etwas angeschaut werden, das einer Ware gleicht, für die ein bestimmter Preis verlangt wird. Das Schulgeld ist vielmehr der jedem Elternpaar mögliche Beitrag an die ganze Schule, damit diese überhaupt geführt werden kann. Er wird von den Eltern selbst festgesetzt, nachdem mit ihnen über den Sinn dieses Schulgeldes und die finanziellen Bedürfnisse der Schule gesprochen worden ist.

Die Beiträge der Eltern decken die Bedürfnisse der Schule zwar zu einem grossen Teil, aber nicht ganz. Sie werden ergänzt durch freie Spenden von Freunden, Gönnern und Firmen, die an dieser Schule mittragen möchten. So fliessen jedes Jahr die Gelder zusammen, deren die Schule für ihre äussere Existenz bedarf. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es heute schon möglich ist, auf der Grundlage des Vertrauens in die Menschen, in ihr soziales Verhalten und ihre freie Einsicht für die Notwendigkeit einer solchen Pädagogik ein vom Staat unabhängiges Schulwesen zu führen.

Die Eltern werden an einer solchen Schule ganz anders zur aktiven Teilnahme, zum Mittragen aller Probleme und zur Einsichtnahme in die Art der geübten Pädagogik herangezogen. Aber auch dieses geschieht nicht im Gewand der Vorschrift und einer für alle gleichen Pflicht. Es wird auch hier gerechnet mit der Individualität jedes einzelnen Vaters und jeder einzelnen Mutter. Das Band zwischen Elternhaus und Schule muss frei wachsen können und kann sich auf die verschiedenste Art und Weise entwickeln. Die Probleme der Kinder sind ja auch von der verschiedensten Art. Das Mass des Verständnisses, das die Eltern der Schule entgegenbringen und in sich im Laufe der Jahre entwickeln können, ergibt sich, wie auch alles, was in der Schulstube geschieht, aus den vorhandenen Kräften und Möglichkeiten. Dass aber ein Band der positiven Gesinnung, der Bejahung der Schule, zwischen Elternhaus und Schule ständig angestrebt wird, gehört mit zu den Methoden dieser Pädagogik. Die Erfahrung lehrt auch in diesem Punkt, dass die Kinder zum gesunden innern Wachstum ein solches Band unbedingt brauchen. Durch Klassenelternabende, allgemeine Elternabende, Elternkurse, Ausstellungen und regelmässige öffentliche Schlussfeiern sowie durch Gespräche mit den Klassenlehrern wird den Eltern Gelegenheit gegeben, sich in das Anliegen der Schule einzuleben und auch in ihrer häuslichen Pädagogik mit der Schule zusammenzuarbeiten. Je besser all dies gelingt, desto kräftiger und schöner entwickelt sich das Kind. Sein Lernwille und

Lerneifer wird durch das Vertrauensverhältnis der Eltern zur Schule ungemein gefördert. Und der Lehrer erfährt von den Eltern unentbehrliche Hinweise zum Verständnis des Kindes und wird aufmerksam auf seine eigenen Fehler und Verkehrtheiten, in die er sich verrennen kann, wenn er das Kind nur von seinem Gehaben in der Schulstube kennt. Dadurch dass keine Behörde sich zwischen Schule und Elternhaus stellt und nicht im Falle von Problemen und Konflikten der eine Teil hinter dem Rücken des andern seine Massnahmen trifft, entwickelt sich das Verhältnis der Eltern zur Schule rein menschlich und auf dem Boden der Offenheit. Eltern und Schule werden dadurch nicht zu mehr oder weniger gegeneinander verbarrikadierten Gegnern, sondern zu Arbeitspartnern, denen es ja sachgemäss ums gleiche Anliegen gehen muss. Auch dieses ist für das Vorwärtskommen des Kindes von ungemeinem Wert. Es ist dies aber eine ständige Aufgabe, zu deren Lösung sich sowohl die Schule wie die Elternschaft heranbilden muss. Die Erziehungsaufgabe an den Kindern ist eben zugleich ein Erziehungsvorgang an Eltern und Lehrern. Je mehr dies gesehen und erlebt wird, desto besser gelingt das schwere Werk der Schule.

Max Widmer, Rudolf-Steiner-Schule, Bern

Junge Lehrkräfte im Familienpraktikum

Es sei mir als Reporter, der sich im letzten Sommer bei Bergbauern aufhielt, um über ihre Nöte in Wort und Bild berichten zu können, gestattet, hier ein Thema zur Sprache zu bringen, das meines Erachtens die Leser der SLZ interessieren sollte. In Zürich setzt sich seit Jahren eine Fürsorgerin der Stiftung Pro Juventute, Frau Cl. Brüllmann, mit ihren Mitarbeiterinnen aufopfernd dafür ein, dass schwerbedrängten kinderreichen Berg- und Kleinbauernfamilien menschliche Hilfe aus dem Unterland zuteil wird, und zwar im Rahmen der von Pro Juventute organisierten Praktikantinnen- und Praktikantenhilfe. Von ihrer drastischen Schilderung beeindruckt, besuchte ich nun mehrere Familien auf abgelegenen Gehöften im Toggenburg und Emmental, unter ihnen einige, die sich gerade der mehrwöchigen Hilfe einzelner Lehrer und Seminaristinnen erfreuen durften. Diese hatten für ihr menschenfreundliches Praktikum entweder ihre Ferien geopfert, oder sie absolvierten es als Teil ihres Ausbildungsplanes. In jedem Fall war ihre vorbildliche Hilfsbereitschaft nicht ohne pädagogische Nebenabsichten erfolgt, und ich fragte mich erst, ob die Anliegen beider Interessenten wohl unter einen Hut zu bringen seien. Die überlastete Bäuerin braucht in erster Linie eine zugriffige, vor keiner Arbeit scheuende Stütze im Haushalt, damit sie ihrem Manne bei den rückständigen Feld- und Stallarbeiten behilflich sein kann, und der Bauer seinerseits bedarf eines Knechtes, damit sich die Mutter wieder eher des vernachlässigten Haushaltes und der Kinder annehmen kann. Der junge und angehende Erzieher möchte vor allem die natürliche Umwelt des Kindes, sein seelisches Klima in der Familie kennenlernen, das Praktikum soll ihm Einblick in fremde soziale Verhältnisse gewähren. Liessen sich beider Wünsche in erspriesslicher Zusammenarbeit erfüllen?

Der Reporter durfte in dieser Beziehung ganz erfreuliche Beobachtungen machen. Sie wären aber oberflächlich, wenn er ihnen nicht Auszüge aus aufschlussreichen Berichten der Praktikanten beifügen könnte.

1. Von der Pädagogischen Hochschule in Göttingen absolvierten 10 Mädchen und 3 Burschen ihr sechswöchiges Sozialpraktikum in der Schweiz. Pro Juventute plazierte den im zweiten Semester stehenden Hamburger O. K. auf seinen Wunsch bei der Emmentaler Bergbauernfamilie A. Der Bauer war vor kurzem gestorben und hinterliess eine 34jährige Witwe mit 8 Kindern im Alter von 2 bis 14 Jahren. Die Frau ist gewillt, mit Hilfe der ältern Kinder das Heimwesen von 12 Jucharten Land weiterzuführen. Die Familie kommt mit dem Milcherlös von 4 Kühen, gelegentlichem Vieh- und Schweineverkauf und den Sozialzulagen einigermassen zurecht, wenn auch die Kosten für den Spitalaufenthalt des Verstorbenen, die Ratenzahlungen für Motormäher und Melkmaschine zu äusserster Sparsamkeit zwingen. Nachdem die zähe, von harter Arbeit geprägte Bäuerin Vertrauen zu dem verständigen Hamburger gefasst hatte, war sie dankbar für seinen ehrlichen Rat. «Oft gab sie mir Einblick in ihre Pläne und Rechnungen, und ich musste erkennen, dass diese lebenstüchtige Frau nur noch eine Lebensaufgabe für sich sieht: den Hof instand zu setzen und für die Zukunft der Kinder zu sorgen. Für sich selbst scheint sie keine Ansprüche zu erheben, wie sie es wohl auch zuvor nie getan hat.»

O. K. brachte jeweils morgens die Milch ins Tal, mähte und lud abends das Gras fürs Vieh und besorgte nachts den Stall. Das Traktorfahren an den steilen Hängen war seine Obliegenheit, und während der Erntezeit half er unermüdlich beim Mähen, Häufeln, Binden und Einbringen des Getreides. In der übrigen Zeit spaltete er Holz, richtete einen Schweinekoben ein und war während seines siebenwöchigen Aufenthaltes damit in Anspruch genommen, das ganze Haus von aussen sowie drei Zimmer zu streichen. «Nun fühlte sich die Familie A. recht ‚heimelig' auf ihrem Grundstück. Im Frühjahr wird der Zimmermann das Rohgerüst für zwei Gaden liefern, so dass ich im nächsten Sommer mit dem Ausbau beginnen kann.»

Die anstrengende körperliche Beanspruchung hinderte den Praktikanten nicht, sich als väterlicher Freund und Kamerad der Kinder anzunehmen. «Doch in der ersten Woche wollte und wollte der Zugang zu den Kindern nicht klappen. Ich wurde von den scheuen Wesen als der ‚fremde Mann aus dem weiten Norden' betrachtet, von den Kleinen betastet und beinahe berochen – und wurde gemieden. Dazu kam noch die Schwierigkeit in sprachlicher Hinsicht. Zwar lernen und sprechen die ältern Kinder das Hoch- und Schriftdeutsch, aber man macht davon nur selten Gebrauch und besitzt darin infolgedessen wenig Uebung. Zudem brauchte es bei mir immerhin zwei Wochen, ehe ich das Berndeutsche einigermassen verstand. Schon die Kleinsten sind mit einer für mich bewunderungswürdigen Lebensreife ausgerüstet und suchen den beiden grossen Geschwistern

nachzueifern. Alle acht sind auf Grund ihres vom Verkehr abgeschnittenen Lebens geprägt. Rührend ist ihre Bescheidenheit sowie die Liebe und Dankbarkeit für die kleinsten Dinge des Lebens. Die Schulbesuche zeigten mir, dass die fünf Schulkinder durchschnittlich begabt sind. Ich lernte – mit einer Ausnahme – eine reine, unverdorbene, naturverbundene Jugend kennen, von der man als Erwachsener sehr vieles lernen kann.»

Der Charakteristik einzelner Kinder sei folgendes entnommen: «Fritz, 14jährig, hat als der Aelteste seit der Erkrankung des Vaters am härtesten mitanfassen müssen. Er zog sich vor jedem Fremden ängstlich zurück. Er ist ein handwerklich sehr begabter Bub, dazu von peinlicher Genauigkeit in allen Dingen. Als äusserst fürsorglich und hilfsbereit, dazu offen und ehrlich, hat der liebevolle Umgang mit Tieren seinen Charakter geprägt. Sein sehnlichster Wunsch ist, dass ich im Frühjahr komme, um mit ihm zu beobachten, wie die zurückkehrenden Vögel um die von ihm angefertigten Nistkästen kämpfen.»

Hans, 10jährig: «Vielleicht ist er von allen Geschwistern das geistig begabteste Kind, macht aber von seinen Gaben einen falschen Gebrauch. Wenn keine Einkehr bei ihm erfolgt, kann er sich zu einem rücksichtslosen, egoistischen Charakter entwickeln. Er sieht gerne zu, wie sich seine Geschwister bei einer Angelegenheit abplagen, die er mit wenigen Griffen abklären könnte. Der Umgang mit einem gleichgearteten Buben aus der Nachbarschaft wirkte nachteilig auf ihn.

Ulrich, 6jährig, körperlich im Verhältnis zum Alter am weitesten voran, ist geistig sehr schwach entwickelt. Bei einem Test in ganz bescheidenem Umfang, dessen Unzulänglichkeit ich mir bewusst bin, errechnete ich den I. Q. 60. Sein bisweilen hysterisches Verhalten deutet auf leichten Schwachsinn. Ich bin überzeugt, dass er noch längst nicht schulreif ist. Es mag auch eine harmlose Spätentwicklung sein, aber viele Anzeichen sprechen dagegen. Auch in diesem Fall gab ich Frau A. Ratschläge für die Behandlung ihres Buben.

Bei den vier Mädchen, Margrit 12-, Hanni 9-, Theres 8- und Marianne 4jährig, handelt es sich durchweg um reizende und fast gleichgeartete Kinder. Allen gemeinsam ist ein bewundernswerter Fleiss; die drei ältesten Mädel sind die besten der Schule im Handarbeitsunterricht. Sie sind ordnungsliebend und fürsorgend, scheuen keine Arbeit und sind unermüdlich, obwohl sie über wenig Freizeit verfügen. Allen dreien ist eine gesunde Verschämtheit eigen, die wohltuend wirkte auf mich, der ich am Studienort so manches gegenteilige Beispiel erleben muss.

Nachdem das Eis gebrochen war, der Plural majestatis dem ‚Du' Platz gemacht hatte und aus dem ‚Deutschen' der ‚Otti' geworden war, begann an den Feierabenden, wenn wir gemeinsam die Schulaufgaben erledigt hatten, eine Zeit, wie sie schöner kaum sein konnte. Wie oft baten mich die Kinder, länger, ja für immer zu bleiben. Wenn aus dem Spielen bisweilen ein übermütiges Toben wurde, verzieh ich ihnen gern und machte erfreut mit, hatte ich doch erfahren, dass die Kinder zu Lebzeiten des Vaters fast nie hatten spielen dürfen. Für mich war es beim Abschied beglückend, vom Lehrer bestätigt zu bekommen, dass die A.-Kinder in seiner Klasse viel freier und eifriger seit meiner Anwesenheit geworden seien, und auch von der Lehrerin der Unterstufe konnte ich Aehnliches hören. Und aus der stillen, in Einsamkeit lebenden Bäuerin war wieder eine mit ihren Kindern spielende, singende und glückliche Mutter geworden.

Bei der grossen Wäsche hilft die Praktikantin, eine Seminaristin, wacker mit und hellt mit ihrem fröhlichen Gemüt die Kümmernisse der überlasteten Bäuerin auf.

Oft spät abends, wenn die Kinder müde ins Bett gesunken waren, dankte sie mir dafür, dass ich wieder Frohsinn und Heiterkeit ins Haus gebracht habe. Auch auf mich ist viel von der Fröhlichkeit der Kinder zurückgestrahlt, hatte ich doch Aehnliches erlebt und erlitten wie sie.»

2. Primarlehrer G. S. von Gränichen diente in den Sommerferien während dreier Wochen der Toggenburger Bergbauernfamilie B. als Praktikant. Die Bäuerin mit ihren acht 2- bis 15jährigen Kindern war kränklich; der Bauer benötigte zur Bewältigung des Heimwesens von 30 Jucharten Land und 18 Stück Vieh eine tatkräftige Hilfe. G. S. schrieb: «Es war eine Freude, mit ihm zusammen arbeiten zu können. Neben meiner Hauptbeschäftigung, dem Heuen, musste ich mit Sense und Maschine mähen, den Stall besorgen, füttern, grasen, Farn mähen, Mist führen, mit dem Schlitten auf dem Reitenberg oben Waren holen usw. B. war bestrebt, den Hof nach neuzeitlichen Methoden möglichst rationell zu bewirtschaften, soweit das auf dem sehr steilen Boden natürlich möglich war. Ich war schon mehrmals im Landdienst; aber noch nirgends habe ich eine solche Dankbarkeit, ein solches Vertrauen und Entgegenkommen gefunden wie in der Praktikantenhilfe. Wesentlich war, dass es beiden Teilen gelang, im andern nicht den ‚Lehrer' oder ‚Bauern' zu sehen, sondern den Menschen, der in der Familiengemeinschaft auf den andern angewiesen ist. So wurde ich recht schnell in die Familie aufgenommen, als einer der Ihren betrachtet. Die Atmosphäre war von Anfang an sehr herzlich, bei der Arbeit, beim Essen wie am Feierabend. Ich verbrachte im

Lehrer G. S. hat sich für einige Wochen in einen fleissigen Bergbauernpraktikanten verwandelt, der die Bäuerin von der Feldarbeit entlastet. Nur beim Heuburdenbinden und beim Buckeln derselben in den Schober muss ihm der Bauer noch einige Kniffe beibringen.

Toggenburg eine beglückende, schöne Zeit, und obendrein war die Arbeit an dem steilen Heimwesen für mich ein gutes Training für die angehende Offiziersschule.»

3. Ihrem Wunsche gemäss kam die 17jährige M. O. vom Seminar Unterstrass für 14 Tage zur achtköpfigen Kinderschar der Bauernfamilie D. im Toggenburg. Die überarbeitete Mutter war erholungsbedürftig. Die Seminaristin fühlte sich bald zu Hause, um so mehr, als sie statt der erwarteten Schar halbwilder und schmutziger Kinder von nettgekleideten, saubern Kleinen begrüsst wurde. «Nach den Hausarbeiten von morgens 6 Uhr an, dem Kinderanziehen und -kämmen, Bettenmachen und Windelnwaschen half ich auf dem Feld oder im Garten, nachmittags ebenfalls. Abends beaufsichtigte ich die Schulaufgaben, flickte oder glättete. Die intelligenten Kinder gehörten zu den Besten ihrer Klasse, obwohl sie nur wenig Zeit zum Lernen fanden. Die ältesten, 8- bis 10jährigen, mussten nach der Schule tüchtig zugreifen. Die Kinder wollten am Abend immer ‚Gschichtli' hören; leider sah es die Bäuerin nicht so gern, wenn ich ihnen Märchen erzählte. Das Schönste der ganzen Praktikumszeit war wohl die grosse Dankbarkeit der Leute, welche mich immer wieder aufs neue anspornte.»

Diesen drei Beispielen seien noch einige Antworten beigefügt, die verschiedene Praktikantinnen aus Lehrberufen auf eine Umfrage über den besondern Wert der Praktikantinnenhilfe im Hinblick auf ihren spätern Beruf gaben:

«Ich finde, dass es jeder Lehrkraft von Nutzen ist, sich einmal in ganz einfachen, oft sogar primitiven Verhältnissen zurechtzufinden. Wieviel besser verstehen wir dann einmal die Kinder, die aus solchen Verhältnissen stammen. Wie dürfen wir Urteile fällen, ohne die Umstände zu kennen?» T. W.

«Nicht allein mit dem Verstand wollen wir ja erziehen, nein, auch mit dem Herzen und gestützt auf die Erfahrung! Dazu ist ein solches Praktikum wohl der schönste und wertvollste Lehrplätz.» F. B.

«Schon dreimal bin ich als Praktikantin tätig gewesen, und ich bin überzeugt, dass mich gerade diese Arbeit am meisten zum Menschen gebildet hat.» J. A.

«Natürlich ist ein Praktikum in der Schule oder im Kindergarten gut; doch ist das Familienpraktikum viel wertvoller, da man vor Aufgaben gestellt wird, die man in den Schulen gewiss nicht findet und an deren Lösung der ganze Mensch arbeiten muss. Denken wir da an die Selbstüberwindung, das herrliche Gefühl des Helfenwollens und -könnens, das Sehen der Not (seelischer und körperlicher) des Nächsten. Und wir lernen dabei, dass es in unserer gehetzten, modernen Welt noch Menschen gibt, die tapfer ihr Schicksal tragen und trotz der kläglichen Einfachheit und Kargheit zufrieden und froh sind.» F. B.

Hans Staub

Weitere Auskunft und Vermittlung durch die Praktikantenhilfe im Zentralsekretariat der Pro Juventute, Seefeldstr. 8, Zürich 8, Tel. (051) 32 72 44.

*

Urteile von Seminarleitern über den beruflichen und allgemein bildenden Wert der Praktika in bedrängten Familien

«Für uns ist immer wieder entscheidend, dass die jungen Menschen, die Erzieher werden wollen, durch ein solches Praktikum in sich selbst den Geist erzieherisch helfender Haltung erfahren und betätigen, und dass sie reale Anschauungen in Lebensgebieten erwerben, in denen die Not Aufgaben stellt.» *G. B.*

«Vielseitig waren die Erlebnisse und Erfahrungen, die das Praktikum vermittelte. Eindeutig ist die Erkenntnis, dass solche sozialen Einsichten nicht auf der Schulbank gelernt werden können, sondern dass es des Mitlebens und Miterlebens bedarf.» *R. Sch.*

«Dass die Praktikumszeit eine reiche, bedeutsame war für die Schülerinnen, das spürt man, und es hat vielleicht manches reifen können. Ja, ich glaube, dass die Schülerinnen im allgemeinen wieder gern und dankbar in der Schule sind.»

«Es ist doch schön, wie intensiv die Töchter diese Zeit erlebten und wie sie sich vertieften in die gewissen Probleme und, was ich sehr schätze, mit Liebe zu verstehen suchten. Es ist doch wirklich erfreulich, wie gross Achtung und Bewunderung sind vor den tüchtigen und tapferen Frauen, und das gehört für die Zukunft zum Wichtigsten: anzunehmen und zu verstehen!

Wir haben neuerdings eine gute Startmöglichkeit für gemeinsames Arbeiten im Seminar.» *N. L.*

«Nun haben wir die Kursarbeit wieder im Gang. Die Schülerinnen sind in guter Verfassung eingerückt – eine Erfahrung, die ich schon früher nach dem Praktikum machen konnte. Man ist dankbar und aufnahmebereit eingestellt, und dann ist das Arbeiten für uns schön.» *L. M.*

«Durch diese persönliche Kontaktnahme mit bedrängten Menschen und durch den Blick in völlig andere Lebensverhältnisse dürfte sich bei allen erlebnisfähigen Praktikantinnen das Verständnis für andere Schicksale und Lebenswege vertiefen und somit der Blick für das Leben überhaupt erweitern und reicher machen.» *M. W.*

Nelken

«Nägele-Blumen gibt es von vielen Sorten, verschieden an Grösse, Farbe und Zahl der Blätter, denn sie bringen teils grössere, teils kleinere Blumen, weisse, rötliche, violette mit Purpur gemischt oder von der Farbe wilder Rosen oder bunte und gefleckte, auch einfache und mit vielen Blumenblättern, auch mit zwei Blumen, so dass eine aus der andern herauszuwachsen scheint.»

Diese Schilderung von Conrad Gesner, dem grossen Naturforscher, Mediziner, Philologen und Lexikographen (1516–1565), weckt Erinnerungen an die herrlichen Blumenstilleben der Niederländer und Italiener des Cinquecento, komponiert aus zauberhaften Tulpen, Ranunkeln, Rosen, Schwertlilien und kostbaren Nelken, verziert durch Schmetterlinge, Muscheln und schwellende Früchte. Die Maler dieser Meisterstücke der Naturdarstellung, ein Balthasar van der Ast, ein Barthel Bruyn oder Roelant Savery, waren zum Teil Zeitgenossen des berühmten Zürchers und bauten ihre traumhaft schönen Blumenstücke unbekümmert darum, ob die dargestellten botanischen Kostbarkeiten in ihrer Blütezeit übereinstimmten. Es kam ihnen weniger auf die genaue Erscheinungszeit der Blüten als auf die vollkommene Harmonie der Farben und Formen ihrer Blumengehänge und Prachtssträusse an.

Oder wir denken an die anonymen Nelkenmeister, jene schweizerischen Spätgotiker, die ihre Gemälde mit einer Nelke signierten.

Hundert Jahre nach Gesner gibt der Basler Joh. Bauhin folgende Beschreibung von der damals blühenden Nelkenzucht: «Selbst in Schlesien hat man Nelken überall in den Fenstern, in aufgehängten Gefässen, auch in Gartenbeeten; im südlichen Frankreich ist nichts Gewöhnlicheres als die Nelke, so in Nîmes, wo sie die Grösse einer richtigen roten Rose erreicht. In Basel sind die gefüllten, buntscheckigen, oft halb rot und halb weiss gemischten als Junkernblumen hochgeschätzt.»

Aus Weggis berichtet der damalige Landvogt des hochwohllöblichen Standes Luzern, Johann Leopold Cysat, aus der Mitte des 17. Jahrhunderts: «Sonderlich hat das Weibervolk daselbsten einen sonderbaren Gewirb und grosse Handlung mit Rosmarin und Nägelblumen, so ihnen ein unglaublich Gelt erträgt, dann sie die gar meisterlich zu pflanzen und über Winter zu bringen und zu erhalten wüssend.»

Blumenzucht und Blumenpflege waren stets zum guten Teil eine modische Angelegenheit. Einmal waren es die Rosen, dann die Tulpen, die Lilien oder die Stiefmütterchen, die oft ihre Liebhaber leidenschaftlich beschäftigten und sie zu immer neuen Kreuzungsversuchen anregten. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts herrschte in Frankfurt a. M. die Nelkenmanie, und man erzählt sich köstliche Dinge von der Eifersucht und dem Raffinement, mit denen die Züchter ihre Geheimnisse hüteten oder mit denen sie sich dieselben abzuluchsen versuchten.

Der Gattungsname Dianthus bedeutet «göttliche Blume». Mit rund 250 Arten bilden die Nelken eines der formenreichsten Geschlechter vor allem der mittelmeerischen Flora. Auf trockenen Standorten werden sie auch heute noch feldmässig angebaut, während andernorts für die Zuchtnelken grosse Glashäuser gebaut werden, aus denen Flugzeuge sie nach den Grossstädten transportieren. Die sogenannten Edelnelken sind Abkömmlinge der Chabaud-Nelke, die alle Vorzüge der Zuchtformen in sich vereinigt. Seit Jahrhunderten wird an der Vervollkommnung der aus Südeuropa stammenden Gartennelke gearbeitet, und es ist der Kunst der Züchter gelungen, sowohl einmalblühende als auch immerblühende Remontant-Nelken, früh- und spätblühende Land- und Topfnelken in grosser Fülle herauszubringen. Der herrliche Duft der Gartennelke (Dianthus caryophyllus) erinnert ja bekanntlich an denjenigen der Gewürznelke, die von dem bis zehn Meter hohen Gewürznelkenbaum (Eugenia caryophyllata oder Caryophyllus aromatica L.) stammt. Er wird vor allem auf den Molukken, Antillen und auf Zanzibar gezogen und liefert in den noch nicht entfalteten Blütenknospen die an Nelkenöl reichen «Nägeli», mit denen unsere Hausfrauen die Zwiebeln für den Sonntagsbraten bespicken. Das Nelkenöl wird aber auch als Heilmittel, in der Parfümerie und Likörbereitung verwendet. Die Geschichte dieser Gewürzpflanze, die schon im Altertum hochberühmt war, ist reich an abenteuerlichen Zügen, denn nur mit Gewalt und List gelang es um 1770 den Franzosen, das Monopol der Holländer im Handel mit Gewürznelken zu brechen und auf zwei kleinen Schiffen Gewürznelkenbäume nach ihren überseeischen Besitzungen zu schmuggeln, worauf der Preis des vordem so kostbaren Gewürzes rasch sank.

Aber kehren wir wieder zu den Nelkengewächsen zurück; der Gewürznelkenbaum gehört nämlich zu den Myrthengewächsen! Da ist auch noch die sehr vielgestaltige Chinesische Nelke mit ihren zahlreichen Bastarden. Ihre sehr grossen und schönen Blüten auf den senkrechten Stengeln waren früher als Kaisernelken sehr geschätzt. Im Gegensatz zu diesen aufrechten Nelken sind die Engadiner Hängenelken bekanntlich ein prachtvoller Schmuck der Balkone, der im frischen Bergwind besonders schön zur Geltung kommt, nicht minder schön auch als Ornament auf dem Halstuch, das zur roten Festtagstracht der Engadinerinnen gehört.

Neben diesen Stars unter den Nelkenarten sei aber auch unser hübsches Pfingstnägeli nicht vergessen, die Bartnelke (Dianthus barbatus L.), die mit ihren doldig gehäuften, oft sehr bunt gestreiften Blüten in jeden rechten Bauerngarten gehört. Sie ist meist zweijährig, hat gern einen sonnigen Standort, stellt aber keine grossen Ansprüche an den Boden und versamt sich gewöhnlich von selbst. Allerdings nehmen bei dieser sehr vereinfachten Pflege die hellen Farben nach und nach auf Kosten der buntern Töne immer mehr zu*.

Vom Juni bis in den September hinein entfaltet auf sonnigen Triften eine der schönsten wildwachsenden Nelkenarten ihre purpurnen Blüten, die Kartäuser- oder Steinnelke. Sie hat nichts mit dem Mönchsorden der Kartäuser zu tun, sondern empfing ihren Namen nach zwei Naturforschern Karthauser, die im 18. Jahrhundert lebten. Ihr straffer Wuchs, ihre derben Blätter, schmal und zäh wie Grasblätter, und ihre starken Hauptwurzeln schaffen ihr auch auf trockenstem Standort noch zusagende Lebensbedingungen. Da sie den Honig am Grunde einer langen Blütenröhre absondert, ist sie zur Bestäubung ganz auf die langrüsseligen Schmetterlinge angewiesen und wird meist von den zierlichen Widder-

* Siehe die Abbildung auf der folgenden Seite.

chen angeflogen. Für die kurzrüsseligen, aber beisskräftigen Hummeln und Bienen, die sonst gerne einen Honigraub verüben, indem sie unzugängliche Honigquellen kurzerhand von aussen anbeissen, ist hier nichts zu suchen, denn die Blüten der Kartäusernelke sind am Grunde durch derbe, schuppenförmige Hochblätter geschützt und sozusagen gegen Einbruch versichert. Der winzige Samen ist von einem Häutchen umgeben, das dem Winde eine gute Angriffsfläche bietet, so dass er weithin verfrachtet werden kann.

An feuchten Lagen und an lichten Waldstellen ist die Prachtsnelke mit ihren geschlitzten lila Kronblättern stellenweise recht häufig. Ihre wohlriechenden Blüten nehmen hie und da eine reinweisse Farbe an. Sie werden gelegentlich auch Federnelken genannt, doch gebührt dieser Name eigentlich den «Friesli», Dianthus plumarius, die mit ihren starkduftenden weissen oder rosa Blüten – die Sorte Diamant ist gefüllt – in dichten Polstern wunderschöne Einfassungen des Staudengartens bilden.

Hans E. Keller

Bartnelke — Pfingstnägeli (Dianthus barbatus L)

Zeichnung von *Marta Seitz*, Zürich

Blumen in der Dichtung

The Daffodils

I wandered lonely as a cloud
That floats on high o'er vales and hills,
When all at once I saw a crowd,
A host, of golden daffodils;
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.

Continuous as the stars that shine
And twinkle on the Milky Way,
They stretched in never-ending line
Along the margin of a bay:
Ten thousand saw I at a glance,
Tossing their heads in sprightly dance.

The waves beside them danced, but they
Out-did the sparkling waves in glee:
A poet could not be but gay,
In such a jocund company:
I gazed – and gazed – but little thought
What wealth the show to me had brought:

For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon that inward eye
Which is the bliss of solitude;
And then my heart with pleasure fills,
And dances with the daffodils.

William Wordsworth (1770–1850)

Die Narzissen

Still zog ich über Berg und Tal,
Der Wolke gleich, die schwebt daher,
Als unversehns ich eine Zahl
Gelber Narzissen traf, ein Heer!
Bestreicht die Brise Wald und Höh,
Flattern und tanzen sie am See.

Den Sternen gleich, die ohne Ruh
Auffunkeln in des Himmels Flucht,
Bewegt ihr Band sich immerzu
Entlang dem Ufer einer Bucht.
Im Nu zehntausend hascht mein Blick,
Im Tanz keck schüttelnd ihr Genick.

Der Wellen Tänzeln unterlag
Im Wettkampf ihrem Lustigsein.
Kein Dichter hätte Grund zur Klag
In solch erheiterndem Verein!
Im Staunen war's mir kaum bewusst,
Dass sie mir schüfen grosse Lust:

Denn oft, wenn ich zum Schlafe taug,
Besinnlich oder traumversenkt,
Durchblitzen sie das innre Aug,
Das dem Entfernten Tröstung schenkt.
Dann geht mein Herz voll Freude mit
Und hält mit den Narzissen Schritt!

Deutsch von Oskar Rietmann

Schulnachrichten aus den Kantonen

Neuenburg

Schulreformen

In der Romande wird der kantonale Schulaufbau zurzeit lebhaft überprüft. (Es sei auch auf den Bericht aus dem Waadtland im letzten SLZ-Heft hingewiesen.) Im Kanton Neuenburg handelt es sich vor allem um die Neuorganisation der *Mittelschule*. Am 17. Mai 1961 fand in Fontainemelon eine Sitzung einer Kommission statt, in der als Delegierte der Lehrerverbände je vier Vertreter der Primarlehrerschaft und vier Mittelschullehrer teilnahmen. Sie hatte den Auftrag, Vorschläge zur Revision des Gesetzes über die Mittelschulen – des Enseignement secondaire – auszuarbeiten.

Dabei wurden prinzipiell folgende Gesichtspunkte festgelegt:
5 *Jahre Primarschule* – dies als Grundschule wie bisher –,
gefolgt vom 6. Schuljahr in der Mittelschule, einer Klasse, der eine allgemeine Orientierung der Schüler über ihre Bildungsrichtung zugewiesen wird;
darauf folgen 3 Mittelschuljahre in vierfacher Spezialisierung mit 4 «Schulzügen» (4 sections).

Damit ist zugleich im Rahmen der Pflichtschulzeit der Uebergang in die obern Mittelschulen «vorsortiert».

Das neue «*Orientierungsjahr*», von dem oben die Rede war, soll dem Lehrkörper der Mittelschule gemeinsam zugeteilt werden, zusätzlich in Verbindung mit Schulpsychologen. Der *Hauptlehrer* einer solchen neuen Stufe sollte, sobald dies möglich ist, ein *Mittelschullehrer* sein, dies nach Absolvierung einer beschränkten Semesterzahl an der Universität und nach einer Praxis in der Primarschule. Die Hauptlehrer des 6. gehobenen Schuljahres würden also in bezug auf den Bildungsgang ungefähr den Sekundarlehrern der alemannischen Schweiz entsprechen.

Das alles ist aber noch Vorschlag und nicht Gesetz.

**

Solothurn

In letzter Zeit hielten die Bezirksschulkommissionen ihre Sitzungen ab, in denen

Wünsche und Klagen

über den Stand der einzelnen Schulen geäussert wurden. Die Inspektoren und Behördemitglieder haben bei diesen Anlässen Gelegenheit, ihre Eindrücke festzuhalten und auch allfällige Wünsche zu äussern. Dabei wird im allgemeinen der *Kontakt zwischen Elternhaus und Schule* lobend hervorgehoben. Elternsprechstunden scheinen sich vollauf bewährt zu haben. Die *Schulbibliotheken* wurden als ein sehr wertvolles Mittel im Kampf gegen die ständig anwachsende Flut der Schund- und Schmutzliteratur bezeichnet. Die *Hilfsschulen*, die vor drei Jahren gesetzlich verankert wurden, werden immer mehr, aber noch nicht genug geschätzt. Das Hauptübel der solothurnischen Schulen ist immer noch der empfindliche *Lehrermangel*. Die vielen Stellvertretungen wirken sich nachteilig aus, doch sind sie besser als der völlige Ausfall des Unterrichts. Inspektoren stellten fest, dass die meisten *jungen Lehrkräfte* mit Fleiss und Ernst arbeiten, nur fehlt ihnen die Erfahrung. Der Beruf des Lehrers wird zudem immer schwieriger, und die Anforderungen an die Kinder werden nicht geringer. Die allgemeine Erziehung wird von der Familie mehr und mehr auf die Schule abzuwälzen versucht. Die neue Dreiteilung der *Oberstufe* in Primar-, Sekundar- und Bezirksschule hat sich bewährt; die verschiedenen Begabungen und Fähigkeiten der Kinder können damit besser als früher berücksichtigt werden. *sch.*

Kantonaltagung der Bezirkslehrer

Die Durchführung der 95. Jahresversammlung des Solothurnischen Bezirkslehrervereins war dieses Jahr den Schulkreisen Derendingen und Luterbach übertragen. Präsident Dr. *E. Sieboth* (Derendingen) konnte zum *geschäftlichen Teil* der Tagung über hundert Kolleginnen und Kollegen aus allen Teilen des Kantons begrüssen. In geheimer Abstimmung wurde zuhanden der Delegiertenversammlung des Lehrervereins Dr. *Karl Frey* (Olten) zum Kandidaten für das Amt des Lehrerbundspräsidenten erkoren. Dr. *A. Bucher* (Olten) skizzierte das Programm des *Geschichtskurses*, der im September stattfinden soll. Ueber *Besoldungsfragen* orientierte Dr. *W. Moser* (Solothurn). Besondere Aufmerksamkeit soll dem Problem der Reallohnerhöhung geschenkt werden. Stoff zu einer längeren Diskussion bot einmal mehr die Frage der Abtrennung der unteren Realklassen der Kantonsschule. Dr. *O. Allemann* (Schönenwerd), Präsident der Lehrmittelkommission, sprach über die Verhandlungen mit der Expertenkommission und über die Vorschläge der Subkommissionen. Die vorgeschlagenen Stoffpläne wurden geprüft und sollen als Grundlage für weitere Besprechungen dienen. Dringendstes Postulat wird bleiben, dass die Bezirksschule nicht abgewertet wird. Sie will, soll und kann den Anschluss an die Kantonsschule gewährleisten.

Zur *Hauptversammlung* begrüsste der Präsident zahlreiche Ehrengäste: den Erziehungsdirektor Dr. U. Dietschi, Kantonalschulinspektor E. Hess, Vertreter der Kantonsschule mit Rektor Dr. G. Huber, Vertreter der Gemeinde- und Schulbehörden mit Ammann E. Heri (Derendingen) und Vertreter der Industrie. Besonderen Willkomm entbot er Rektor Dr. A. Kamber (Olten) und Departementssekretär E. Furrer (Lüterkofen), die beide nach langjährigem, fruchtbringendem Wirken für unsere Schulen in den Ruhestand getreten sind. In seiner Eröffnungsansprache verwies der Vorsitzende auf Wesensmerkmale unserer Zeit mit ihrem übersetzt beschleunigten Tempo und ihrer zunehmenden seelenlosen Mechanisierung und Automation. Konjunktur und Wohlstand steigen stetig. Unsere Jugend bedarf einer betonten Charaktererziehung in dieser eruptiven Entwicklung. Zur Charakterbildung sind die Kollegen der Unterstufe bis hinauf zur Hochschule in erster Linie aufgerufen. Wir wollen uns einsetzen gegen die seelische Entleerung, aber für eine vermehrte Selbstverantwortung, für die Freiheit des Geistes, für die Freiheit der Heimat und für die Erhaltung der Menschenrechte.

Im Mittelpunkt der Tagung stand der aufrüttelnde Vortrag von Prof. Dr. J. Ehret (Basel) über «*Die Ent-*

wicklung der Sowjetpädagogik – Und wir?» Es ist nicht möglich, diesen hervorragenden Ausführungen im Rahmen der Berichterstattung gerecht zu werden. Zudem ist im Heft Nr. 26 der SLZ, erschienen am 30. Juni 1961, auf den Seiten 756 ff. der auch in *Luzern* bei der kantonalen Sektion des SLV gehaltene Vortrag skizziert und dessen letztes Kapitel «*Und wir?*» abgedruckt worden.

Erziehungsdirektor Dr. *U. Dietschi* richtete herzliche Worte des Dankes an den Präsidenten des Vereins und seine Mitarbeiter im Vorstand, an seine Mitarbeiter im Erziehungsrat und im Erziehungsdepartement, an die Lehrerschaft der Bezirksschulen und den Referenten: Wir müssen daraus den Ernst der Situation sehen. Das letzte Wort soll der *freien* Welt gehören. Darum wollen wir frohgemut an unsere verantwortungsvolle Arbeit herangehen. Ammann *E. Heri* entbot der Versammlung den Gruss der Gemeinde Derendingen und gab der Hoffnung Ausdruck, die Tagung möge sich zum Segen der Schule, von Kind und Eltern auswirken. Den Abschluss der eindrucksvollen Versammlung bildete eine Fahrt durch das Wasseramt und das Bernbiet auf den Oberbühlknubel, dem prächtigen Aussichtspunkt zwischen Emmental und Oberaargau, von dem Ueli Dürrenmatt geschrieben hat:

Die Nebel fliehn aus dem Revier,
Ein König steht der Knubel hier.
Sein Thron ist bald erstiegen.

Im Kreis herum der Alpenkranz,
Des Juras magisch blauer Glanz
Rings ausgebreitet liegen.

G. v. A.

Thurgau

Die Vereinigung «Altgymnastika und Ehemaligenverband des Seminars Kreuzlingen» lädt auf die kommenden Herbstferien alle thurgauischen Lehrkräfte zu einer musischen Woche ein. Im Mittelpunkt dieses Kurses steht das Schultheater. Die Fragen der Regie, des Bühnenbildes, der Musik und des Tanzes werden in je einer Gruppe praktisch erarbeitet. Die eigentliche Kursleitung liegt in den Händen von Herrn Josef Elias aus Luzern, der den Kursteilnehmern auch in der Theaterregie Anleitungen geben wird. Frau Lilo Elias wird vor allem die Möglichkeiten des Tanzes im Schultheater aufzeigen. Herr Robert Geisser aus St. Gallen wird mit seiner Gruppe die Fragen des Bühnenbildes erörtern, und die Gruppe, die sich mit der Anwendung der Musik im Theater befasst, wird unter der Leitung von Herrn Erwin Lang, Amriswil, stehen. Ein gemeinsames Spiel soll die Verbindung zwischen den einzelnen Gruppen herstellen. Auch wird jedem Teilnehmer Gelegenheit geboten, sich mit den wichtigsten Problemen aller vier Teilgebiete auseinanderzusetzen, so dass eine recht umfassende Ausbildung möglich sein wird. Für den Kurs stehen die Lehrgebäulichkeiten und das Konvikt des Seminars Kreuzlingen zur Verfügung; auch hat das Erziehungsdepartement seine Unterstützung in verdankenswerter Weise zugesichert.

Es ist zu hoffen, dass diese Seminarwoche recht viele Lehrkräfte aus dem ganzen Kanton zusammenführen wird und dass von ihr viele wertvolle Anregungen in die einzelnen Schulen ausgehen werden. Dass aber schliesslich auch die vielen Vereine unserer Dörfer, in denen das Volkstheater mehr oder weniger «gepflegt» wird, profitieren dürften, gäbe diesem Kurs eine zusätzliche Bedeutung. *-f*

Erinnerungen

Oh, wie ist
diese Muschel
nicht irgendeine Muschel.
Und dieser runde Granitstein
auserwählt . . .
Ein Buch von früher
und zwischen den Seiten
das Rosenblatt
ganz vergilbt.

Und die Briefe?
Welchen soll ich bewahren?
Schwere und leichte Worte
und das Niegesagte
zwischen den Worten,
kann ich es jetzt vernehmen?

Und was soll ich
mit den Stimmen,
wenn ich sie wiederhöre?
Und wenn sie mich rufen?
Was soll ich
mit den zerstreuten Dingen
in meinem Innern?

Erinnerungen
für spätere Jahre! –
Sie wägen
die verbrachten Tage,
sie richten mein Herz.

Max Bolliger

Albert Schweitzer dankt den Schulkindern

Aus Lambarene - Gabon, mit Datum vom 26. Mai 1961, erhielt der Redaktionsausschuss des Jugend-Friedensheftes «Zum Tag des guten Willens» einen handgeschriebenen Dankesbrief des Urwaldarztes für die 1960 von der Schweizer Jugend gespendete Summe von sFr. 3081.73. Wir bitten die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Schüler sehr, den Dank an sie weiterzuleiten. Mit Ehrfurcht lesen wir diese Zeilen des grossen Menschen und Christen. Wir dürfen uns sicher erlauben, hier ein paar Sätze zu zitieren und das Wesentliche festzuhalten.

> «Ich hielt daran, Ihnen auch selber zu schreiben, damit Sie meinen Dank denen, die die Gabe zusammengebracht haben, übermitteln. Wie gross ist diese Gabe! Es bewegt mich tief, dass auch die Jugend sich bemüht, meinem Werk zu helfen. Früher stattete ich den Dank so ab, dass ich kam, einen Vortrag zu halten . . . Aber schon seit einer langen Reihe von Jahren kann ich dies nicht mehr tun.»

Gegenwärtig muss das Spital wieder vergrössert werden, und Dr. Schweitzer muss die Bauten selber leiten und überwachen. Dies in seinem hohen Alter: er wurde 1875 geboren!

> «So bin ich darauf angewiesen, aus der Ferne zu danken. Ich tue es bewegten Herzens.
> Mit besten Gedanken an alle, die zur Spende des Tages des guten Willens beigetragen haben,
> herzlich *Albert Schweitzer»*

Bücherschau

Thommen Eduard: Taschenatlas der Schweizer Flora. 3. Auflage, bearbeitet von Alfred Becherer. Verlag Birkhäuser, Basel. XVI + 303 S. Geb. Fr. 14.50.

Eine vollständige Landesflora in Bildern für die Rocktasche – dessen kann sich in dieser einzigartigen Gestaltung nur die Schweiz rühmen. Thommen hat bereits 1945 in erster Auflage das Kunststück fertiggebracht, über 3000 Gefässpflanzen in Schwarzweissbildern auf rund 240 Seiten darzustellen. Für jede Art ist der wissenschaftliche, deutsche und französische Name angegeben. Ausser der Schweiz ist auch die ausländische Nachbarschaft berücksichtigt. Mit feiner Feder und der Gabe scharfer Beobachtung hat der Verfasser, ein gewandter Zeichner und verdienter Botaniker, auf denkbar kleinem Raum eine erstaunliche Stoffülle bewältigt. Die dritte Auflage hat Alfred Becherer betreut. Seine reiche floristische Erfahrung und Zuverlässigkeit sind uns von der Bestimmungsflora Binz bestens bekannt, deren neueste Auflagen er bearbeitet hat. An der «Taschenflora» hat er vor allem die Namen und die Anmerkungen über die Verbreitung kritisch gesichtet und damit auf den neuesten Stand gebracht.

Dieser Taschenatlas ist kein Bestimmungsbuch. Das Bestimmen der Pflanzen gründet sich auf Schlüssel und Beschreibungen. Da aber besonders Anfänger, die sich in der Begriffswelt der Fachausdrücke ungenügend auskennen, in den Bestimmungsschlüsseln oft steckenbleiben, bietet der Thommensche Taschenatlas eine willkommene Ergänzung; denn er erfasst die Pflanzen in ihrer Ganzheit im Bilde. Das Werk verdient wärmste Empfehlung. *Ernst Furrer*

Kurse und Vortragsveranstaltungen

LÄSST SICH DIE ALGERISCHE FRAGE LÖSEN?

Eine Studienwoche über die algerischen und nordafrikanischen Probleme

In seinen beliebten Ferienwochen bietet das Heim Neukirch a. d. Thur Männern und Frauen Erholung und Stärkung. Nicht zufrieden damit, will das Heim seinen Gästen auch geistige Nahrung vermitteln. In der Sommerwoche vom 15. bis 22. Juli dieses Jahres sind die Besprechungen dem dornenvollen Problem Algerien gewidmet. Presse, Radio und Fernsehen machen uns bekannt mit den wechselnden Geschehnissen; häufig aber mangelt uns das Verständnis. Willkommene Hilfe dazu bietet das gemeinsame Beraten unter der Leitung von Dr. Fritz Wartenweiler: Blicke auf Menschen und Mächte, auf Geschehenes und Geschehendes in Algerien und Frankreich sowie bei den Nachbarn (Marokko, Tunesien und Libyen) sollen dazu beitragen, die quälenden Fragen mutig zu beantworten.

Kursgeld inkl. volle Pension Fr. 80.– (Einerzimmer Fr. 90.–). Auskunft und Anmeldungen für die Ferienwoche «Algerien/Nordafrika» vom 15. bis 22. Juli 1961 direkt beim Volksbildungsheim Neukirch a. d. Thur, Tel. (072) 3 14 35.

FERIENKURSE UND STUDIENREISEN DER VOLKSHOCHSCHULE ZÜRICH

In den Sommerferien, 16.–23. Juli, führt die Volkshochschule Ferienkurse durch, welche die Teilnehmer auf Fahrten und Wanderungen mit der Eigenart des Mendrisiotto und den wichtigsten Stätten des Kantons Freiburg bekannt machen. Im Tessin übernimmt der Geograph Prof. Dr. J. Hösli, in Freiburg der Kunsthistoriker Prof. Dr. A. Schmid, Freiburg, unter Mitwirkung einheimischer Persönlichkeiten die Leitung des Kurses. In den Herbstferien ist eine Studienfahrt ins Elsass und den Schwarzwald unter Leitung von Prof. Dr. M. Beck vorgesehen.

Eine im April dieses Jahres durchgeführte geographische, kunst- und kulturgeschichtliche Studienreise nach Südspanien wird im Herbst, 5.–20. Oktober, wiederholt; sie führt von Genua zu Schiff nach Cadiz, von dort über Gibraltar, Malaga, Sevilla, Cordoba, Jaen und Granada durch ganz Andalusien; Rückflug von Malaga nach Zürich.

Auskunft und Programme im Sekretariat, Fraumünsterstrasse 27, Zürich.

DAS 9. KINDER-MUSIKFERIENLAGER

(17. Juli bis 5. August 1961)

findet wieder im Hotel «Schweizerhof» in Iseltwald, Berner Oberland, statt. Es bietet einer Gruppe von etwa 30 musikbegeisterten Kindern und Jugendlichen, die sich mit Hingabe dem instrumentalen Musizieren zuwenden wollen, eine einzigartige Möglichkeit, in eine musikalische Gemeinschaft zu treten.

Lily Merminod wird in die Welt Franz Schuberts einführen. Die bewährten musikalischen Mitarbeiter sind auch dieses Jahr Helmuth Reichel, Peter Lippert, Ursula Wittum, Vreni Lutz und Marianne Bandi. – Die Kosten des dreiwöchigen Kurses betragen Fr. 310.–. Anfragen und Anmeldungen bis Ende Juni an David Tillmann, Schifflände 16, Zürich 1, Tel. (051) 34 12 93.

HÖHEPUNKTE DER SKANDINAVISCHEN KUNST

(5.–19. August)

Unter der Leitung des Kunsthistorikers und Schriftstellers R. Broby Johansen führt das Dänische Institut in Zürich auch diesen Sommer einen Kurs über 5000 Jahre skandinavischer Kunst auf der Volkshochschule Vrå im nördlichsten Jütland durch. Der Kurs wird vor allem die prähistorische Kunst, die Kunst der Wikingerzeit und des Mittelalters sowie der modernen Zeit berücksichtigen. Jeden Nachmittag während der Kurswoche werden kunstgeschichtliche Exkursionen und Badeausflüge zur nahen Nordsee gemacht. Während der zweiten Woche ist eine Studienreise nach Oslo, Bohuslän, Göteborg und Kopenhagen vorgesehen, wo die bekanntesten Kunstgalerien und Privatsammlungen besucht werden. Die Kosten sind Fr. 550.– bei 2. Klasse Bahnfahrt ab Basel mit Liegewagen, alles inbegriffen.

Näheres Programm und alle Auskünfte erhältlich im Dänischen Institut, Stockerstrasse 23, Zürich 2, Tel. (051) 25 28 44.

Berner Schulwarte – Naturschutzausstellung

Dauer der Ausstellung: bis 6. August 1961.
Geöffnet: Dienstag bis Sonntag von 10.00 bis 12.00 und von 14.00 bis 17.00 Uhr. Montag geschlossen.
Eintritt frei. Abendführungen sind vorgesehen.
Gruppenweise Anmeldungen beim Sekretariat der Schulwarte (Telephon 031/3 46 15).

Schulreisen und Blumenpflücken

Ein besorgter Leser wünscht dringend, die SLZ möchte die Kollegen ersuchen, die Kinder auf den Schulreisen davon abzuhalten, Alpenblumen zu sammeln, und so ganz allgemein mit gutem Beispiel vorangehen. Man lehre und lerne, an Ort und Stelle die Werke der Schöpfung zu betrachten.

Wenn man schon gerne ein vernünftig bemessenes Andenken mitnimmt, so mag man sich – das fügen wir etwas ketzerisch bei – an die Alpenrosen halten. Davon hat es meist genug, und sie wurzeln so fest im Erdreich, dass sie nicht im Bestande gefährdet sind wie die andern, weniger robusten Kinder der Flora.

Schriftleitung: Dr. Martin Simmen, Luzern, Dr. Willi Vogt, Zürich. Büro: Beckenhofstr. 31, Zürich 6. Postfach Zürich 35
Tel. 28 08 95 - Administration: Morgartenstr. 29, Zürich 4, Postfach Zürich 1, Telephon 25 17 90, Postcheckkonto VIII 1351

Ostschweiz

Bahnhofbuffet Sargans

empfiehlt sich der Lehrerschaft bestens. Vorzügliche und preiswerte Küche. Sitzungszimmer. Telephon (085) 8 03 27.

Zürich

Hasenberg – Bremgarten – Wohlen – HALLWILER-SEE – Strandbad – Schloss Hallwil – Homberg

Prächtige Ausflugsziele für Schulen und Vereine. — Exkursionskarte, Taschenfahrpläne und jede weitere Auskunft durch die Bahndirektion in Bremgarten, Tel. 7 13 71, oder durch Hans Häfeli, Meisterschwanden, Tel. (057) 7 22 56; während der Bürozeit (064) 2 35 62. Betreffs Schul- und Vereinsfahrten auf dem See an Werktagen, wende man sich vorerst an den Betriebschef Hans Häfeli, Meisterschwanden.

Cembali
Spinette
Clavichorde
Portative

O. Rindlisbacher
Dubsstrasse 26 Zürich 3

Gebrauchte Tennisbälle

pro Stück Fr. —.30
zu verkaufen.

Heinrich Georg Kunz,
Frohberg 8, Schaffhausen

Kopfweh? Migräne? Zahnweh? Monatsschmerzen?
Contra-Schmerz
hilft!
DR. WILD & CO. BASEL

Zuverlässige, erfolgreiche

Ehevermittlung

durch **Frau G. M. Burgunder,**
a. Lehrerin, Postfach 17,
Langenthal

M. F. Hügler, Industrieabfälle - Industrierohstoffe, Dübendorf, Tel. (051) 85 61 07

Wir kaufen zu Tagespreisen **Altpapier aus Sammelaktionen,** Sackmaterial stellen wir gerne zur Verfügung. Material übernehmen wir nach Vereinbarung per Bahn oder per Camion.

Chemiker

Dipl. ETH, 6 Jahre USA, z. Z. stud. theol. in Zürich, wünscht Anstellung als Hilfslehrer (Chemie, Math., Physik, evtl. Vikariate).
E. Thommen, Ringstr. 44, Zürich 11/57.

Junge Lehrerin (Psychologiestudentin) sucht in Aarau oder Umgebung offene

Lehrstelle

für das zweite Quartal. (Unterstufe oder Spezialklasse.) Tel. (064) 2 13 48.

GENÈVE ÉCOLE KYBOURG

4, Tour-de-l'Ile

Cours spécial de français pour élèves de langue allemande

Préparation à la profession de **Secrétaire** sténo-dactylographe

Tischtennis-Tisch

153 x 275 cm, zweiteilig 120 x 240 cm, zweiteilig
roh oder grün gestrichen, Ränder weiss markiert, passende Untergestelle. Bitte Preisliste verlangen.
J. Gachnang, Sperrholzplattenfabrik, **Oberrieden ZH**
Telephon (051) 92 00 09

Gemeinde Muttenz

Zum baldigen Eintritt suchen wir einen **Primarlehrer** für die

Primarmittelstufe

Besoldung: Fr. 10 000.— bis Fr. 14 600.— plus 7 Prozent Teuerungszulage. Ortszulage ledig Fr. 975.—, verheiratet Fr. 1300.—. Kinderzulage pro Monat Fr. 27.—, zuzüglich Haushaltzulage.

Den Anmeldungen sind beizulegen: Ausweis über Studiengang, Lehrtätigkeitsausweis, Arztzeugnis und Photo.

Anmeldungen sind zu richten bis 31. August 1961 an die Realschulpflege.

Muttenz, den 1. Juni 1961 **Präs. J. Waldburger**

Unter Vorbehalt der Genehmigung durch die Gemeindeversammlung ist an unserer Primarschule auf den Herbst 1961 die Stelle

einer Lehrkraft der Unterstufe

(Lehrer oder Lehrerin)

zu besetzen.

Antritt nach den Herbstferien, spätestens jedoch am 1. November 1961.

Besoldung und Anstellungsbedingungen nach den gesetzlichen Vorschriften, zuzüglich Orts- und Teuerungszulagen. Offerten sind zu richten bis spätestens 20. Juli 1961 an den Präsidenten der Schulpflege Lausen, Herrn F. Kuster, St. Niklausstrasse 23, Lausen BL.

Schulpflege Lausen

Fahnen

jeder Art und Grösse
Katalog verlangen

Hutmacher-Schalch AG
Fahnenfabrik
Bern Tel. (031) 2 24 11

C. Amiet.
Hans Morgenthaler
auch WINSTON S. CHURCHILL

sax

malen mit SAX-Künstler-Ölfarben
Gratismuster, Preisliste durch

SAX-FARBEN AG. LACK- UND FARBENFABRIK URDORF/ZH Tel. 051/98 84 11

Schulrat Fürstenau GR

Infolge Demission des bisherigen Stelleninhabers sucht die Gemeinde Fürstenau auf Schulanfang Herbst 1961

tüchtige Lehrkraft

an ihre Oberschule. Schuldauer 28 Wochen. Gehalt nach kantonalem Gesetz. Anmeldungen mit den üblichen Ausweisen bis 19. Juli 1961 an den Schulrat Fürstenau GR.

Die Gemeinde Sent GR sucht auf den 18. September 1961 einen

Sekundarlehrer

Schuldauer: 36 Wochen. Besoldung gemäss kantonalem Gesetz.

Anmeldungen (mit den üblichen Unterlagen) sind erbeten bis 15. Juli 1961 an den **Schulrat Sent**

Schweizerische Sozialinstitution mit Sitz in Zürich sucht zur Bearbeitung von **Schulentlassenenfragen** einen

leitenden Mitarbeiter

Da die Fragen der Berufswahlvorbereitung, des beruflichen Bildungswesens und der Betriebspädagogik Brennpunkte der Schulentlassenenhilfe bilden, sind Bewerber mit entsprechender Ausbildung und Erfahrung besonders willkommen.

In erster Linie suchen wir jedoch eine Persönlichkeit, die gründliches Studium der Probleme mit der nötigen Tatkraft zu verbinden weiss und Lust hätte, einem initiativen Leiter-Team beizutreten.

Offerten mit kurzem Lebenslauf, Bild und Angabe des frühesten Eintrittstermines sind erbeten an Chiffre 2701 an Conzett & Huber, Inseratenabteilung, Postfach, Zürich 1.

Offene Lehrstelle an den Schulen Grenchen

An den Schulen Grenchen ist die Stelle eines

diplomierten Heilpädagogen

oder einer

diplomierten Heilpädagogin

neu zu besetzen. Die Besoldung inkl. Teuerungszulage und staatliche Altersgehaltszulage beträgt zur Zeit:

Heilpädagoge Fr. 14 259.60 bis Fr. 20 302.80
Heilpädagogin zurzeit in Revision

Das Maximum wird nach 10 Jahren erreicht. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet. Dazu kommen folgende Zulagen: Familienzulage Fr. 600.—, Kinderzulage Fr. 300.—.

Anstellung gemäss städtischer Dienst- und Besoldungsordnung. Zusatzversicherung zur Pensionskasse (Heilpädagogen Fr. 2000.—, Heilpädagoginnen Fr. 1000.—) obligatorisch. Stellenantritt nach Uebereinkunft.

Nähere Auskunft erteilt der Rektor der Schulen Grenchen.

Interessenten, die sich um diese Lehrstelle bewerben wollen, haben ihre Anmeldung bis 25. Juli 1961 an die Kanzlei des unterzeichneten Departementes einzureichen. Für Inhaber ausserkantonaler Lehrpatente gelten besondere Bestimmungen. Der handgeschriebenen Anmeldung sind beizulegen: Lebenslauf, Zeugnisse, Ausweise über berufliche Ausbildung und Tätigkeit, Arztzeugnis im Sinne der Tbc-Vorschriften.

Solothurn, 30. Juni 1961

Das Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn

Gesucht für die **Freizeitanlage Tscharnergut** in Bern-Bethlehem, umfassend Spielplätze, Tierställe, Werkstätten, eine Bibliothek, Klubräume, einen Saal,

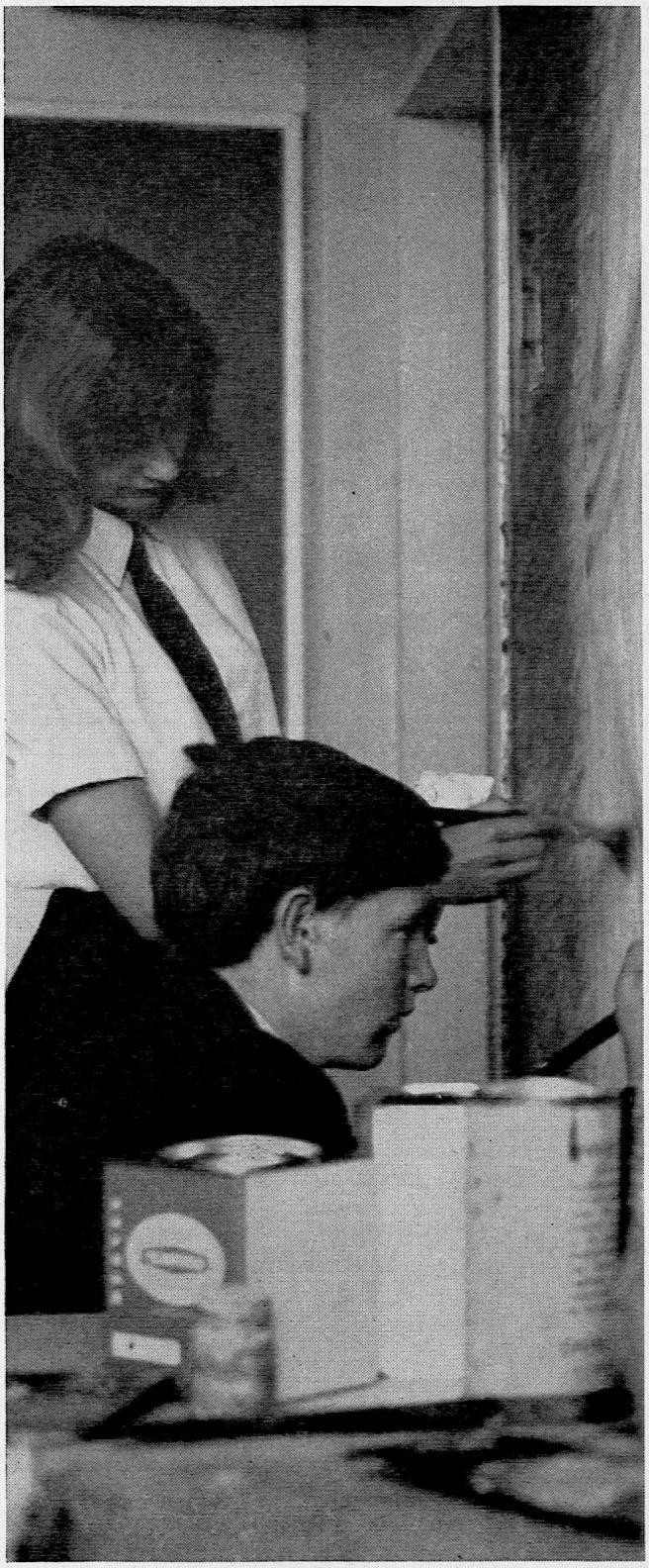
LEITER

zur selbständigen Betreuung der Anlage.

Erfordernisse: praktische oder pädagogische Ausbildung, wenn möglich Praxis in ähnlicher Arbeit. Fähigkeit im Umgang mit Menschen. Geschick in der Anleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Initiative und Beweglichkeit, eine vielseitige Arbeit selbständig aufzubauen.

Arbeitszeit ca. 45 Stunden, einschliesslich vier Wochenabende. Besoldung nach Uebereinkunft, je nach Vorbildung.

Anmeldungen mit Angabe der bisherigen Tätigkeit bis 20. August an **Pfarrer Xander Bäschlin, Fellerstrasse 30, Bümpliz.**



REEVES

TEMPERABLOCK-FARBEN

Ihr Farblieferant wird Sie gern über Preise und alle Einzelheiten unterrichten

REEVES & SONS LTD.
LINCOLN ROAD, ENFIELD, MIDDLESEX, ENGLAND

Handelsschule des Kaufmännischen Vereins Chur

Wir suchen für unsere Berufsschule einen

Hauptlehrer für Handelsfächer

Anforderungen: abgeschlossene Ausbildung als Handelslehrer, Unterrichtserfahrung.

Besoldung: Fr. 17 573.— bis Fr. 22 615.— plus Sozialzulagen. Bisherige Dienstjahre als Handelslehrer werden angerechnet. Beitritt zur Gruppenversicherung obligatorisch.

Stellenantritt nach Vereinbarung.

Bewerbungen sind unter Beilage der üblichen Ausweise bis 15. August dem Rektorat der Handelsschule des Kaufmännischen Vereins Chur einzureichen.

In tausend Schulen bewährt sich

Niederurnen GL
Telefon 058 / 4 13 22

Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

sucht auf Oktober 1961 für ihr Gymnasium (eidg. Maturitätsberechtigung)

Französisch-Lehrerin

mit abgeschlossener Hochschulausbildung. Günstige Arbeitsbedingungen.

Bewerbungen sind baldmöglichst unter Beilage von Zeugniskopien zu richten an das **Rektorat,** wo auch alle Auskünfte erteilt werden.

Primarschule Mollis im Glarnerland

Infolge Verheiratung einer Lehrerin und wegen Schaffung einer zusätzlichen Lehrstelle an den Abschlussklassen sind

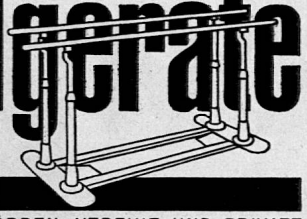
zwei Lehrstellen

auf Mitte Oktober 1961 zu besetzen. Besoldung gemäss kantonalem Besoldungsgesetz plus Gemeindezulagen.

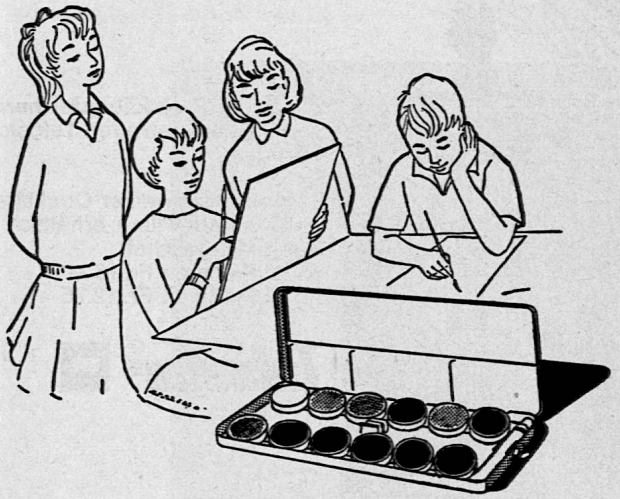
Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen bitten wir an das **Schulpräsidium Mollis,** C. Joho, Zahnarzt, Telephon (058) 4 42 25, zu richten, das auch gerne jede weitere Auskunft erteilt.

Turn-Sport- und Spielgeräte

Alder & Eisenhut AG
Küsnacht/ZH Tel. 051/90 09 05
Ebnat-Kappel Tel. 074/7 28 50



ERSTE SCHWEIZERISCHE TURNGERÄTEFABRIK, GEGRÜNDET 1891 · DIREKTER VERKAUF AN BEHÖRDEN, VEREINE UND PRIVATE



Eine Freude, zu malen

mit dem Pelikan-Deckfarbkasten 735/12

Der Farbkasten enthält 12 gut deckende, leuchtende und matt auftrocknende Pelikan-Deckfarben und eine Tube Deckweiss, deren Kappe sich mit dem Tubenschlüssel leicht öffnen und schliessen lässt. Der Pelikan-Deckfarbkasten 735/12 ist praktisch und stabil; die Ecken sind abgerundet, die Kanten umgebördelt. In Fachgeschäften erhältlich!

Ueber 120 Jahre Erfahrung in der Farbenherstellung

Pelikan

Zürichs erstes Spezialgeschäft
für Landkarten

VOIT + BARTH
VORMALS VOIT + NÜSSLI
ZÜRICH
Bahnhofstrasse 94 beim Kino Rex Telephon 23 40 88

Auf Beginn des Wintersemesters 1961/62, evtl. Frühjahr 1962 suchen wir

Primarlehrerin (evtl. Lehrer) evang. Konfession

für die Unterstufe

da der bisherige Stelleninhaber als Gemeindeammann von Horn gewählt wurde.

Jährliche Besoldung Fr. 9800.— bis 12 200.— (für verheiratete Lehrer Fr. 10 500.— bis 12 900.—) plus die staatliche Dienstalterszulage bis maximal Fr. 1800.— jährlich, Wohnungsentschädigung und Teuerungszulagen inbegriffen. Als zusätzliche Leistungen übernimmt die Schule den Lehrerbeitrag an die thurg. Lehrerstiftung von Fr. 600.— und zahlt ferner einen Beitrag von Fr. 600.— jährlich in eine Sparversicherungskasse.

Bewerbungen sind erbeten an die

Primarschulvorsteherschaft Horn TG

Evangelische Mittelschule Samedan

Wir suchen auf 22. Oktober 1961

einen Lehrer für Deutsch u. Geschichte
an Gymnasium und Diplomhandelsschule

einen Hilfslehrer
vorwiegend für **Deutsch** und Geschichte, evtl. mit **Musik**
an Sekundarschule und Gymnasialunterstufe

ferner auf 15. April 1962

einen Handelslehrer
an der Handelsabteilung mit eidgenössisch anerkanntem Diplom

Bewerber, die bereit sind, in übersichtlichen Verhältnissen, kleinen Klassen mit nahem Kontakt mit den Schülern einer Internatsschule ihren Dienst zu tun, wollen sich melden beim

Rektorat der
Evangelischen Mittelschule Samedan
Tel. (082) 6 54 71

Primarschule Effingen (Aargau)

Wegen Auslandurlaubs des Inhabers der Lehrstelle wird die Oberschule Effingen zur Besetzung durch einen

Stellvertreter

für die Zeit vom 21. August 1961 bis 30. Juli 1962 ausgeschrieben.

Bewerber oder Bewerberinnen müssen im Besitze eines Lehrerpatentes oder einer eidgen. Matura sein.

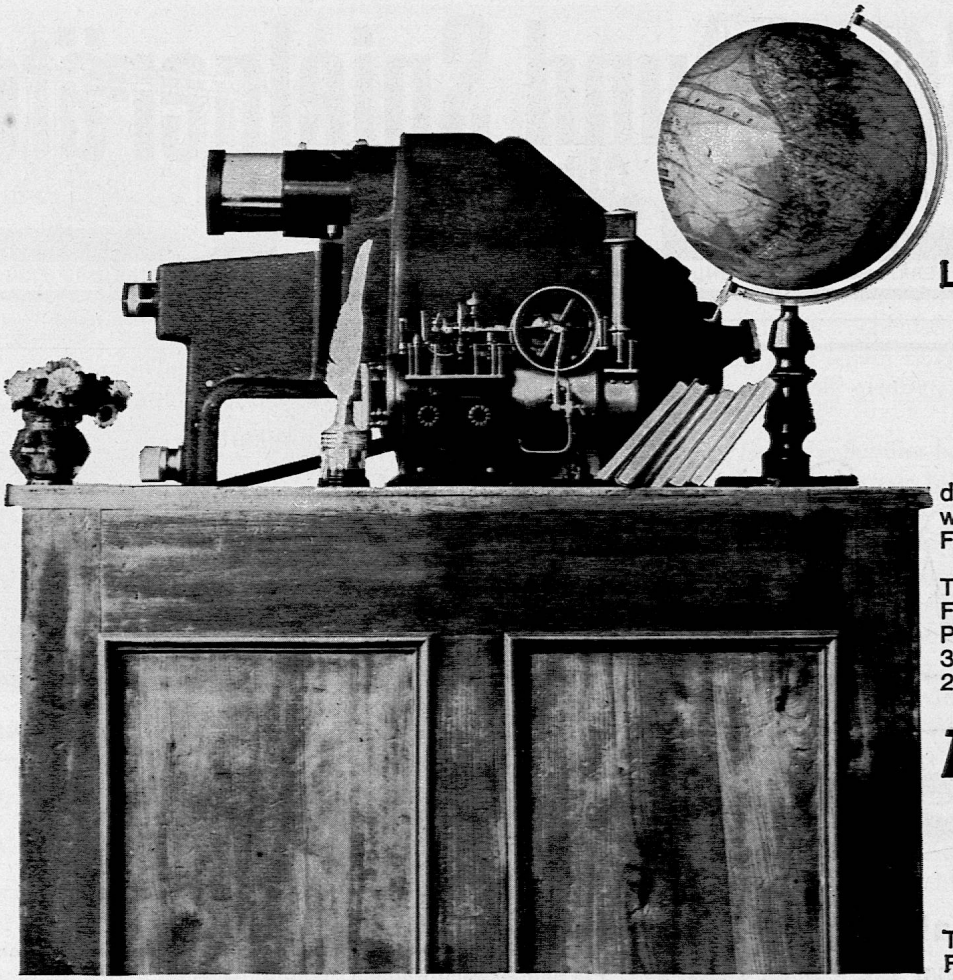
Schülerzahl: 30; Klassen: 4.—8. Besoldung: die gesetzliche.

Das Jahr wird unter Umständen wie folgt aufgeteilt, so dass sich auch Bewerber melden können, die sich nur für eine gewisse Zeit verpflichten wollen:

I. 21. Aug.—18. Nov.; II. 20. Nov.—7. April; III. 30. April—30. Juli oder nach Uebereinkunft.

Anmeldungen an die Schulpflege Effingen bis spätestens 25. Juli 1961.

Schulpflege Effingen



Lebendiger Unterricht

durch die Projektion der herrlich wirklichkeitsgetreuen Telcolor-Farbdias.

Telcolor Schweizer Qualitäts-Farbumkehr-Filme, erhältlich im Photofachgeschäft
36 Aufnahmen Fr. 16.–
20 Aufnahmen Fr. 12.75

Telcolor

Tellko Aktiengesellschaft
Freiburg / Schweiz

Konfitüre heiss einfüllen

«Bülach-Universal» Einmach- und Konfitürenglas

mit der weiten Oeffnung von 8 cm

- Leichtes Füllen
- Leichtes Entleeren
- Leichtes Reinigen

Geeignet zum Heisseinfüllen von Früchten und Tomaten und besonders für die **Konfitürenzubereitung nach der Heisseinfüllmethode.** Genaue Angaben finden Sie in unserer **gelben** Broschüre «Einmachen leicht gemacht», die auch Rezepte über das **Sterilisieren** von Gemüsen und Fleisch enthält. — Verlangen Sie ein solches Büchlein in Ihrem Laden. Preis 50 Rp. Die Broschüre kann auch direkt ab Fabrik bezogen werden gegen Einsendung von 50 Rp. in Briefmarken.

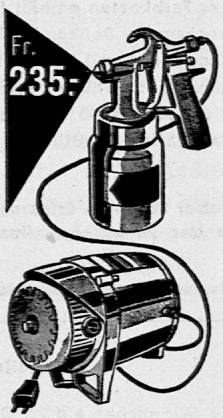
Glashütte Bülach AG

SPRAYIT 401

Fr. 235.–

Eine echte Berufs-Spritzanlage für wenig Geld

Komplett mit ¼-PS-Kompressormotor und Spritzpistole



P. Pinggera
Zürich 1
Löwenstrasse 2
Telephon 051/23 69 74

Gepflegtes Schreibpapier gediegene Briefumschläge

H. GOESSLER AG ZÜRICH 45

ZEICHNEN UND GESTALTEN

Organ der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung 49. Jahrgang Juli 1961 Nr. 4

Variationen zum Thema «Bauen»

Arbeitsreihe

Die hier vorgelegten Arbeiten stammen von Knaben einer zweiten Sekundarklasse. Sie ergeben eine Bildreihe über ein und denselben Stoff: eine Folge von Variationen zum Thema «Bauen». Man muss sich fragen, ob der Zeichenunterricht auf der Sekundarschulstufe das gleiche Thema über mehr als ein ganzes Semester hin in Variationen abspielen darf, ohne zu riskieren, dass die Schüler ermüden und sich schliesslich langweilen. Die Gefahr ist gross; sie kann nur behoben werden, wenn es gelingt, die Arbeit immer wieder mit neuen Anregungen zu durchsetzen, welche die gestaltenden Kräfte wecken und das Interesse an der Sache mit neuen Impulsen bewegen. Wie das im einzelnen getan werden kann, möchten die nachfolgenden Erläuterungen zu der entstandenen thematischen Reihe dartun.

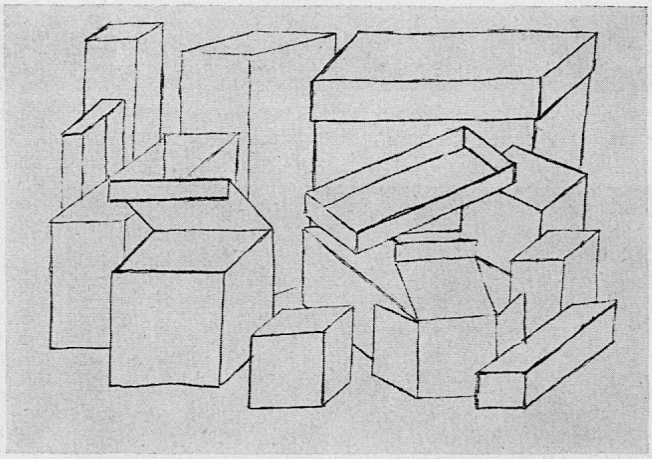
Das *Ziel* sämtlicher sechs Aufgaben bestand darin, einfachste Bauelemente, vor allem Würfel und Prismen, in stets neuer Lage und Form zueinander in Verbindung zu setzen, ihre Funktion als Bauglieder sinnvoll zu machen und dem ästhetischen Verständnis der vierzehnjährigen Knaben anzupassen, mit andern Worten, einfache räumliche Erscheinungsformen aus dem Gebiete der Architektur erfinden, sehen, gestalten und erleben zu lernen. Das Thema an sich ist unerschöpflich; es regt den Menschen schon in früher Kindheit an und stimuliert seine gestaltenden Kräfte durch alle Lebensalter und Kulturen hindurch. Die vorgelegten Arbeiten bilden nur eine von vielen Lösungsmöglichkeiten, die diesem Gebiet des Zeichenunterrichtes während der relativ kurzen Unterrichtszeit an der Sekundarschule zugewiesen werden kann.

Die erste Aufgabe

bestand darin, würfelförmige und prismatische Körper aller Dimensionen zu zeichnen und einander derart neben-, vor- oder hinterzuordnen, dass die ganze Anlage ein grösseres und differenzierteres Raumgebilde entstehen liess als der einzelne Teil. Die Schüler durften auf jede «sinnvolle», das heisst hier funktionell bedingte Anordnung verzichten und den ihnen innewohnenden «Baurhythmus» voll und ganz ausleben. Im Interesse eines differenzierten Rhythmus wurde jedoch verlangt, dass die Bauglieder sich überschneiden sollten. Damit sollte einem auch auf dieser Altersstufe noch bestehenden «primitiven» additiven Gestalten bewusst entgegengesteuert werden. Die Zeichnung wurde nur als Skizze ausgeführt. Es wäre interessant gewesen, die einzelnen entstehenden Flächen in verschiedenen Farbstufen voneinander abzugrenzen bzw. farbig zu rhythmisieren.

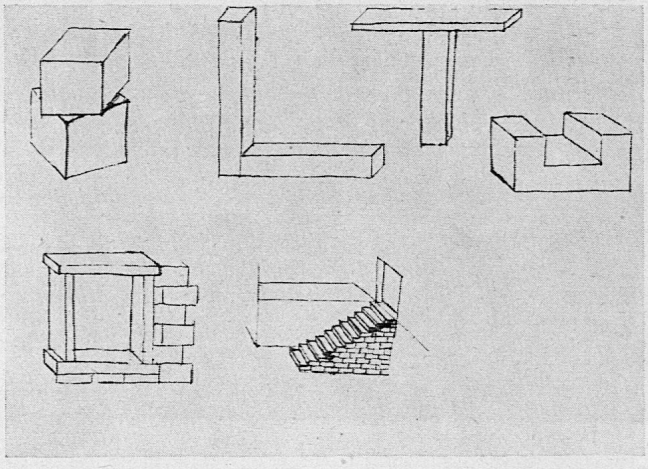
Die zweite Aufgabe

verlangte im Gegensatz zur ersten eine «sinnvolle», das heisst funktionell bedingte Zuordnung von würfelförmigen und prismatischen Körpern. Die einzelnen Aufgaben wurden sprachlich formuliert und erklärt; der Schüler hatte die verschiedenen Erscheinungsbilder aus eigener Anschauung zu konstruieren. Selbstverständlich durften nicht zu schwere Beispiele gewählt werden. Auch diese Arbeit begnügte sich mit einer skizzenhaften linearen Darstellung mit dem Bleistift, doch wurden, im Gegensatz zur vorhergehenden, grobe Konstruktionsfehler richtiggestellt. Die Schüler erlebten einfache Bauglieder als Funktion eines sinnvollen Bauteils.



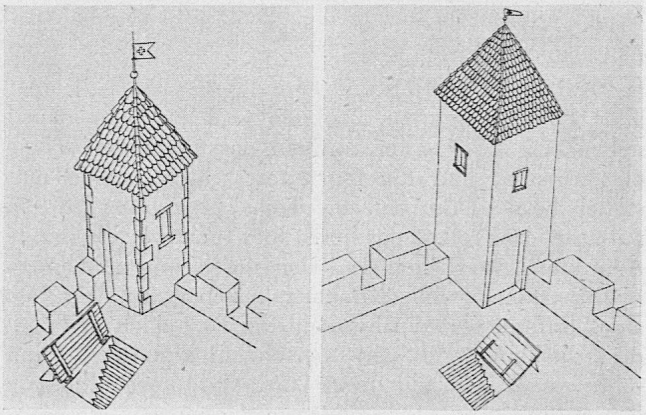
Die dritte Aufgabe

war als Erweiterung der zweiten gedacht. Sie enthält jedoch zwei neue Elemente darstellungstechnischer Art: die Bleistiftskizze ist durch den Federstrich mit Tusche überdeckt (verlangt war ein gleichmässiger, sauberer Strich) und das Thema so gewählt, dass es eine Erweiterung dekorativer Art sowie eine anregende Strukturierung gewisser Flächen zuliess. Damit war erreicht, dass die Schüler die Aufgabe als etwas völlig Neues empfanden und sich an sie heranmachten, als ob nicht neuerdings das alte Thema von ihnen verlangt gewesen wäre.



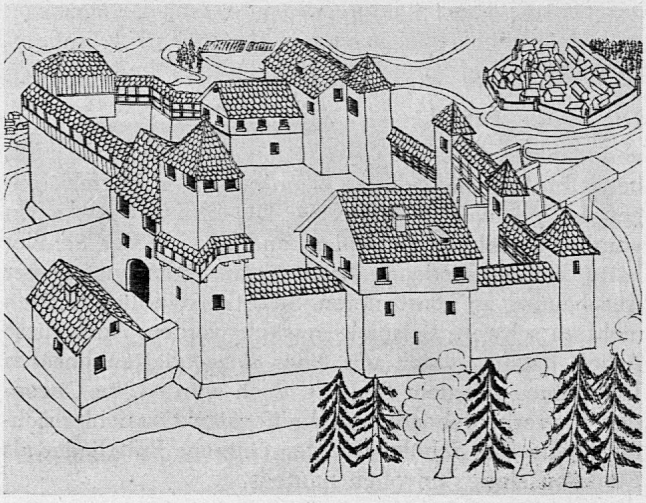
Die vierte Aufgabe

mit der mittelalterlichen Burganlage bezweckte die Erfindung eines Additionsbaus in einer Bauweise, die ohne Rücksicht auf deren Gesamterscheinung die nun schon längst bekannten würfelförmigen und prismatischen Baukörper um einen gegebenen Hof herum zusammenzustellen und unter Umständen durch angegliederte Höfe zu erweitern hatte. Das Prinzip wurde an vielen Objekten (im Burgenmuseum) erläutert; gleichzeitig wurden weitere charakteristische Einzelteile einer Burg im Sinne der bereits geübten Oberflächenstruktur auswendig gelernt. Hierauf hatten die Schüler eine Burg eigener Anschauung zu konstruieren, mit der Feder durchzuarbeiten und in eine passende Umgebung zu setzen. Schliesslich wurde die zeichnerische Reihe durch eine noch schwierigere



fünfte Aufgabe

abgeschlossen, die die Erstellung einer aus längsgerichteten, aber abgewinkelten Prismen zusammengesetzten überdeckten Holzbrücke verlangte, dazu einen Turm im Wasser (Erwähnung von Kapellbrücke, Luzern; Wellenberg, Zürich), Ufer, Häuser, Schiffe, Menschen usw. zur Belebung und Wachhaltung des Interesses und zu frischem Impuls der gestaltenden Kräfte. Die Konstruktion des Brückengebälks war weitgehend den Schülern überlassen (es ging nicht um fachtechnische Richtigkeit). Doch wurden Erläuterungen über das Erscheinungsbild verschränkter Balken gegeben sowie deren Funktion als Stützen und Träger. Mit Wasserfarbe leicht graugetönte Flächen sollten neue darstellungstechnische Anreize geben. Selbstverständlich kam auch die typische Form der Frachtkähne und des mittelalterlichen Stadthauses zur Sprache. Das Prinzip der Verwendung einfacher Baukörper als gleichbleibendes Grundmotiv sollte jedoch gewahrt bleiben. – Soweit das bloss zeichnende Bauen, welches etwa 16 Stunden Arbeit benötigte. Bauen ist aber nicht nur eine Tätigkeit mit Stift und Reissbrett. Um den Schülern das eigentliche Bauen mit einfachen Elementen auch als konkretes Tun nahezubringen, musste die zeichnerische Tätigkeit durch die «werkende» erweitert und ergänzt werden. So hatten sie als

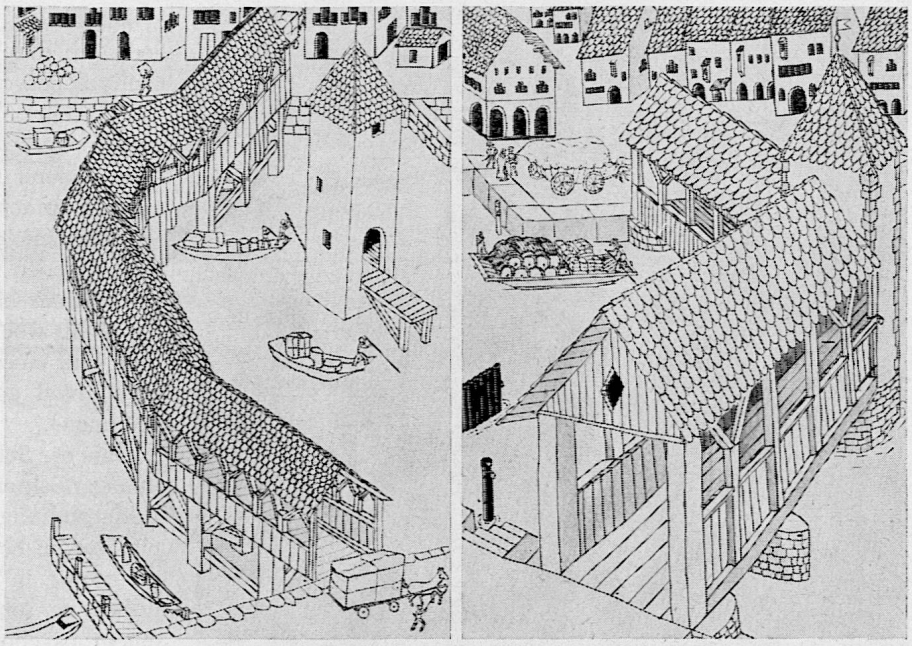


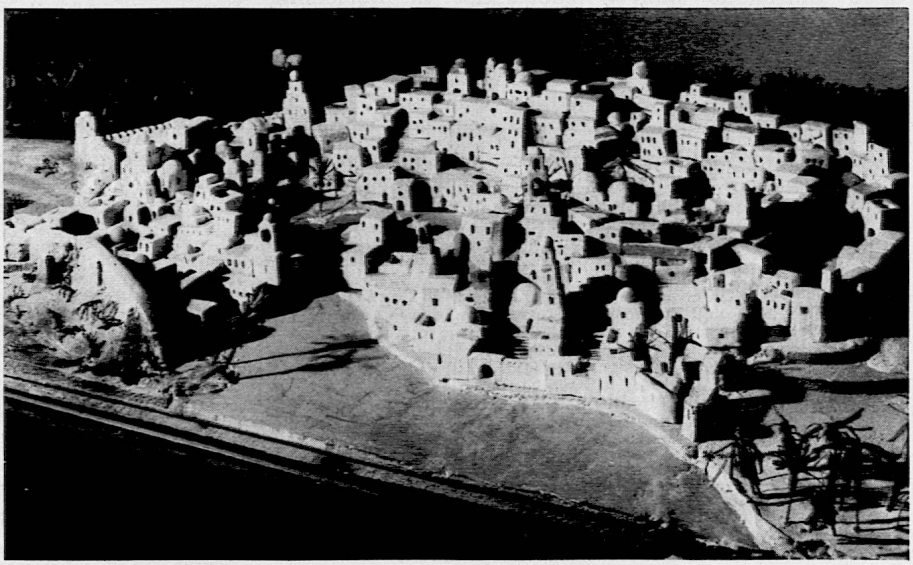
sechste Aufgabe

eine Stadt zu *bauen*. Als Werkstoff wurde der Ton gewählt, eine Materie, mit welcher die Menschen zu allen Zeiten gebaut haben. Die durch die zeichnerische Anschauung vertraut gewordenen Bauelemente einfachster Art mussten nun von Hand geformt und hierauf einander neuerdings «sinnvoll», das heisst funktionell verständlich, zugeordnet werden. Da mir schien, dass orientalische Haus- und Siedlungsformen die geringsten

Schwierigkeiten zur Verwirklichung des Vorhabens mit sich brachten, wurde das Thema als «Orientalische Hügelstadt in der Oase» präzisiert. Ein Schüler bekam den Auftrag, ein hiezu geeignetes Kurvenrelief (Erklärung) aus Pavatexplatten aufzubauen. Die Dimensionen wurden festgelegt, und schon die erste (in Zusammenarbeit mit einigen Kameraden erstellte) Grundlage erwies sich als tauglich. Die Klasse von 13 Knaben wurde in vier Arbeitsgruppen aufgeteilt; jede musste unter Leitung eines Chefs ein ihr zugewiesenes, genau abgegrenztes Areal zu einem geschlossenen Stadteil überbauen. Das notwendige Anschauungsmaterial wurde von den Schülern zusammengetragen und unter meiner Anleitung verwendet, um die Arbeitsgruppen über die wesenhaften Merkmale orientalischer Häuser und Siedlungen (die Muster waren insbesondere dem arabischen Kulturkreis entnommen) ins Bild zu setzen. Hierauf wurden neuerdings allgemeinverbindliche Maximal- und Minimaldimensionen der Baukörper festgelegt und der Umgang mit dem neuen Material vorgezeigt; dann konnte die praktische Bauarbeit beginnen. Als Werkzeuge verwendeten die Schüler selbstgemachte Drahtschlaufen, Schneideschnüre und glattgeschliffene Hartholzbrettchen. Die Stadtteile wuchsen rasch von ihren Zentren aus in die Breite und in die Höhe. Bauten, die nicht taugten, wurden je zu Beginn einer Arbeitsstunde nach gemeinsamer Besprechung ausgeschieden. Im Verlauf der Arbeit stellte sich das Empfinden für das ein, was sich funktionell und formal verantwortbar in die werdende Anlage fügte und was nicht. Die Arbeit des Lehrers bestand von dem Augenblick an im wesentlichen darin, gegen die Monotonie der allzu häufig sich wiederholenden Bauformen zu wirken, indem er die Gruppen auf die Vielseitigkeit der Formgestaltung innerhalb des gegebenen Stils aufmerksam machte und andauernd die verschiedenen Funktionen der zu bauenden Stadt im Bewusstsein der Schüler wachhielt. Auch mussten hin und wieder vorkommende grobe Verstösse gegen die Gesamtplanung des Stadtbildes aufgehalten werden. Im geeigneten Augenblick wurde die Anlage durch eine Mauer abgeschlossen, nachdem zuvor für jeden Teil die Verkehrs-, Zufahrts- und Verteidigungsprobleme jedes einzelnen Stadtteils gelöst worden waren. Als das eigentliche Stadtbild mit seinen Gassen, Treppen, Plätzen, Türmen, Höfen und Durchgängen geschaffen war, wurden neue Arbeitsgruppen gebildet. Es galt auch bei dieser Tätigkeit (wie schon beim Zeichnen) neben dem Formen neue Darstellungsmittel zu erproben. Durch das Mittel der Farbe und einer gemässen Umgebung sollte das Modell der Stadt bereichert und soweit als nur möglich differenziert werden. Es bildeten sich Malerteams, Palmfabrikanten und Hilfsarbeiter; die Rolle des Lehrers verlagerte sich auf die Tätigkeit des Organisators zweckmässiger Zusammenarbeit und des Beraters zu den vielen Fragen der Detailgestaltung, die mindestens so viel Zeit in Anspruch nahm wie der Rohbau. Als neue Materialien wurden Pulverfarben (weiss, grau, ocker, olivgrün, blau und rostrot), Gips, Papier und Bindedraht sowie dürre Aestchen erprobt und dem gesamten Werk einverleibt. Dieses gewann die Teilnahme der Schüler mit jeder Stunde mehr; die Knaben begannen zu spüren, wie der Teil sich zum Ganzen fügte, und erlebten nach 34stündiger Arbeit die nachhaltige Genugtuung eines gelungenen Gemeinschaftswerkes. Ueberdies hatten sie sich in der Tätigkeit des Formens, Messens, Einpassens, des Planens und des gegenseitigen Beratens, des Schneidens und des Bemalens und vieler anderer Tätigkeiten erprobt, die Hände, Verstand und Schönheitssinn beanspruchten; gleichzeitig aber hatten sie auch die Widerwärtigkeiten des Materials und damit den guten Kampf kennengelernt, ohne den kein rechtes Werk zustandekommt.

W. Kobelt, Rapperswil SG





Gemeinschafts- und Gruppenarbeiten im Sprachunterricht der Elementarschulstufe

1. Gemeinschaftsarbeiten

Nach meinen langjährigen Erfahrungen zeigt es sich, dass jeweilen zu Ende eines Unterrichts- oder Gesamtthemas der richtige Moment für eine Gemeinschaftsarbeit, im Sinne einer bildlichen Zusammenfassung, gekommen ist.

Ganz abgesehen von den grossen psychologischen Vorteilen einer solchen Klassenarbeit, im Hinblick auf die Gemeinschaft wie auch auf die besondern Gegebenheiten des Einzelnen, bringt sie dem Kinde in dieser Form einen «bildlichen» und darum besonders «eindrücklichen» Ueberblick über die in vielen Wochen besprochene Stoffülle.

Dabei wird der Schüler selbst aufgerufen, sein Wissen und seine persönlichen Erfahrungen mit dem Unterrichtsgegenstand und dem Stoffgebiet zu sichten und zu ordnen – das Gesamtthema nachträglich wieder in einzelne Teilthemen zu spalten und nach Haupt- und Nebenpunkten zu verteilen. Er sieht sich gezwungen, diese Einzelteile sinnvoll zueinander in Beziehung und im ganzen in einen sinnvollen Handlungsablauf zu setzen.

Diese rein schulische «Arbeit», die bis anhin lediglich durch den Lehrer überblickt wurde, ist nicht zu unterschätzen und vermöchte allein schon das Unternehmen einer Gemeinschaftsarbeit zu rechtfertigen.

In anderer Form und Ausdrucksart – zum Beispiel in sprachlicher – wäre es Elementarschülern kaum möglich, all diese Beziehungen und Wertmessungenen zwischen den Teilthemen eines Gesamtthemas klar darzustellen und den angehäuften Inhalt wochenlanger Besprechungen zu ordnen und «mit einem Blick» zu erfassen oder auch nur in sinnvoll gekürzter Form selbständig «aufzuzeichnen».

Dass die Schüler bei dieser Vorarbeit zuallererst immer nach einer Bildmitte suchen, im Sinne der Bildgestaltung wie auch im Sinne eines Höhepunktes im Handlungsablauf des Themas, scheint nicht nur in meiner Klasse, sondern allgemein üblich zu sein. Es entspricht meines Erachtens einem psychologischen Gesetz, in allen Dingen der Erfahrung erst nach diesem Gipfelpunkt zu forschen und – bei der Bildgestaltung angewandt – diesem auch die Bildmitte freizuhalten. Ich habe es noch nie erlebt, dass eine Klasse mit einer Bildgestaltung an dem einen Rand des Bildstreifens beginnen und fortlaufend nach dem andern Papierende arbeiten wollte, in einer Aneinanderreihung also, die oft dem Ablauf einer Geschichte (zum Beispiel) entsprechen würde.

Selbst eine erste Klasse (also Sechs- bis Siebenjährige) verlangte spontan das Ende der Geschichte und damit den Höhepunkt der Erzählung, nämlich die Darstellung des eben «erlösten» Königspaares und das zum Schloss «erlöste» Waldhaus als Bildmitte («Das Waldhaus», Grimm-Märchen). Um diese Bildmitte herum sollten jene Handlungen beigefügt werden, die durch die menschliche Güte und Hilfsbereitschaft der dritten Holzhackerstochter den «Höhepunkt» herbeigeführt hatten. Diese Bildanlage hätte kein Erwachsener sinnvoller erfinden können. Den Kindern fiel sie auf dem Weg über ihren ausgeprägten Instinkt in den Schoss.

Gret Weidmann, Zürich

Fortsetzung folgt.

GSZ-Tagung 1961
Samstag, den 9. September, in Zofingen AG

Die GSZ empfiehlt ihren Mitgliedern, bei Einkäufen folgende Freunde und Gönner der Gesellschaft zu berücksichtigen:

Courvoisier Sohn, Mal- und Zeichenartikel, Hutgasse 19, Basel
A. Küng, Mal- und Zeichenartikel, Weinmarkt 6, Luzern
Franz Schubiger, Schulmaterialien, Technikumstrasse 91, Winterthur
Racher & Co. AG, Mal- und Zeichenbedarf, Marktgasse 12, Zürich 1
E. Bodmer & Cie., Tonwarenfabrik, Töpferstrasse 20, Zürich 3/45, Modellierton
Pablo Rau & Co., PARACO, Mal- und Zeichenartikel, Bahnhofstrasse 31, Zollikon
FEBA Tusche, Tinten u. Klebstoffe; Dr. Finckh & Co. AG, Schweizerhalle-Basel
R. Rebetez, Mal- und Zeichenbedarf, Bäumleingasse 10, Basel
J. Zumstein, Mal- und Zeichenbedarf, Uraniastrasse 2, Zürich
Ed. Rüegg, Schulmöbel, Gutenswil (Zürich), «Hebi»-Bilderleiste
ANKER-Farbkasten: R. Baumgartner-Heim & Co., Zürich 8/32
Bleistiftfabrik J. S. Staedtler: R. Baumgartner-Heim & Co., Zürich 8/32
SCHWAN Bleistiftfabrik Hermann Kuhn, Zürich 25
Max Jauch, Maja Mal- und Zeichenartikel, Wiesendangerstrasse 2, Zürich 3
REBHAN, feine Deck- und Aquarellfarben: Ernst Ingold & Co., Herzogenbuchsee
Bleistiftfabrik Caran d'Ache, Genf
Talens & Sohn AG, Farbwaren, Olten
Günther Wagner AG, Zürich, Pelikan-Fabrikate
Schneider Farbwaren, Waisenhausplatz 28, Bern
Böhme AG, Farbwaren, Neuengasse 24, Bern
Fritz Sollberger, Farben, Kramgasse 8, Bern
Kaiser & Co. AG, Zeichen- und Malartikel, Bern
Zürcher Papierfabrik an der Sihl
Gebr. Scholl AG, Mal- und Zeichenbedarf, Zürich
Kunstkreis Verlags-GmbH, Luzern, Hirschenplatz 7
R. Strub, SWB, Zürich 3, Standard-Wechselrahmen
R. Zgraggen, Signa-Spezialkreiden, Dietikon-Zürich
Waertli & Co., Farbstifte en gros, Aarau
Heinrich Wagner & Co., Zürich, Fingerfarben
Registra AG, Zürich 9/48, MARABU-Farben
Schumacher & Cie., Mal- und Zeichenartikel, Metzgerrainli 6, Luzern

Schriftleitung: H. Ess, Hadlaubstrasse 137, Zürich 6 – Abonnement Fr. 4.– – Redaktionsschluss für Nr. 5 (29. Sept.) 10. Sept.
Adressänderungen u. Abonnemente: Rudolf Senn, Hiltystrasse 30, Bern – Fachblatt Zeichnen und Gestalten, III 25613, Bern