

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 127 (1982)
Heft: 39: "Schulpraxis" : vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung

Sonderheft: "Schulpraxis" : vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung

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: 17.02.2026

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

Lehrerzeitung

Schweizerische

Zeitschrift für Bildung, Erziehung, Unterricht · Organ des Schweizerischen Lehrervereins

Sonderausgabe «Schulpraxis» · Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

30.9.1982 · SLZ 39



Vierzig Jahre
Freie Pädagogische Vereinigung

Schulpraxis / Schweizerische Lehrerzeitung — Nr. 39

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

30. September 1982

Die «Schulpraxis» wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für pädagogische Dokumentation Duisburg) bibliographisch nachgewiesen.

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Druck und Spedition: Eicher & Co, 3001 Bern

Vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung

Aus der Unterrichtspraxis anthroposophischer Lehrer in der bernischen Staatsschule

Ernst Bühler: Einleitung	117
Verschiedene Verfasser: 24 Beiträge mit Gedanken zur Menschenbildung und Unterrichtsbeispielen aus allen Schulstufen	121
(Siehe detailliertes Inhaltsverzeichnis am Schluss des Heftes auf Seite 148)	

Titelbild: Beim Steinhauen (vgl. Seite 144). Aufnahme B. U.

Zu den *Illustrationen im Heft*: Wiederholt ist in den Beiträgen von Schultheater und Weihnachtsspielen die Rede, von unverzichtbaren Elementen anthroposophischer Schulpraxis. Frei in den gesamten Text eingestreut sind deshalb Bilder von Aufführungen. Die Aufnahmen zum Weihnachtsspiel (S. 139, 142 und 144) stammen von Otto Müller, Neuenhof, diejenigen zur Tell-Aufführung (S. 121 und 131) von Ernst Bühler, Biel.

An der *Redaktion* dieses Heftes war massgeblich beteiligt Otto Müller, Seminarlehrer, Tannenholzstrasse 15, 5432 Neuenhof. Es sei ihm an dieser Stelle herzlich Dank gesagt.

Mit diesem Heft ist die Jahresseitenzahl der «Schulpraxis» erreicht. Die vorgesehene Ausgabe von Ende November muss deshalb ausfallen. *Das nächste Heft* erscheint Ende Januar 1983: *Bernische Klöster 2* (Kartäuserkloster Thorberg, Prämonstratenserkloster Gottstatt, Augustinerkloster Interlaken).

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze
5	Mai	71	3.—	Der Berner Jura — Sprache und Volkstum
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdspracheunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	3.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
9/10	Sept./Okt.	71	3.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	3.—	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
2	Februar	72	3.—	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht
3	März	72	3.—	Die Landschulwoche in Littwil
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgerat — Mittelalterliche Legenden
10/11/12	Okt.—Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	3.—	Freiwilliger Schulsport
7/8	Juli/Aug.	73	3.—	Zur Siedlungs- und Sozialgeschichte der Schweiz in römischer Zeit

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Zu diesem Heft

Vor über 40 Jahren veröffentlichte der damalige Religionslehrer am Staatlichen Seminar Bern/Hofwil, Professor Fritz Eymann, zusammen mit einem Primarlehrer, Max Leist, die Schrift *Anthroposophische Pädagogik und Staatsschule* (Basel 1936). In mehreren Aufsätzen legten die Verfasser dar, dass «auch der Staatsschule eine geistige Hilfe in der anthroposophischen Pädagogik angeboten» sei. Sie kritisierten sowohl die Lernschule alten Stils wie die reformpädagogische Arbeitsschule, letztere ungeachtet des Schülergesprächs, des Sandkastens, Plastilins und Scherenschnitts. Der Weg von der Lernschule zur Arbeitsschule sollte weiterführen zur *Menschenschule*. In der widerspruchsvollen Mannigfaltigkeit des Menschlichen war den Verfassern leitend das Welt- und Menschenbild des Begründers der Anthroposophie, Rudolf Steiner (1861–1925). Entsprechend den pädagogischen Zielsetzungen der Waldorfschule in Stuttgart gab es in Basel und Zürich bereits Rudolf Steiner-Schulen. Eymann/Leist plädierten dafür, dass anthroposophische Pädagogik «nicht nur das Vorrecht freier Schulen bleiben darf, sondern überall aktuell ist, wo werdende Menschen zum reinen und vollen Menschentum sollen geführt werden, also auch in der bernischen Staatsschule».

Der Wunsch der Verfasser ist in Erfüllung gegangen. Die Autoren waren massgeblich beteiligt an der Gründung der Freien Pädagogischen Vereinigung, beide haben Widerstände, von denen Ernst Bühler auf den Seiten 117/118 dieses Heftes berichtet, überwinden helfen. Sie wirken heute nicht mehr unter uns; deshalb soll unser Heft das Gedenken an Fritz Eymann und Max Leist mit einschliessen.

Nicht in jeder bernischen Schulstube wird in anthroposophischem Sinn und Geist unterrichtet. Aber die Strahlungskraft von Kolleginnen und Kollegen, die im Sinn der Beiträge in diesem Heft Schule halten, ist nicht zu unterschätzen. Darum hat auch die «Schulpraxis», die Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins, seit über 40 Jahren immer wieder Kunde vermittelt von der Unterrichtsgestaltung in anthroposophisch geführten Klassen. Hier das Verzeichnis der «Schulpraxis»-Beiträge im Geist der Waldorfpädagogik:

6, 1937 Willy Hug: Die Metamorphose der Schmetterlinge («Kann die Methodik der Goetheschen Metamorphosenlehre hier Wesentliches enthüllen?») Stellungnahme von Dr. A. Steiner-Baltzer

Vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung

Aus der Unterrichtspraxis anthroposophischer Lehrer in der bernischen Staatsschule

Wir brauchen eine Menschenkenntnis, die uns seelisches Blut gibt, die uns nicht nur gescheit und verständig und vernünftig machen kann, sondern die uns enthusiastisch machen kann, innerlich beweglich machen kann, die Liebe entzünden kann, denn liebegetragen muss dasjenige an Pädagogik sein, was aus wahrer Menschenkenntnis hervorquillt.

Zur Schulpraxis braucht man im Handhaben des Unterrichts, im Handhaben der Erziehung inneres Feuer, inneren Enthusiasmus.

Rudolf Steiner

Einleitung

Eigentlich sind es nicht vierzig, sondern über fünfzig Jahre her, seit die anthroposophische Pädagogik in der bernischen Staatsschule zu wirken begann. Der Anfang reicht bis in die zweite Hälfte der Zwanzigerjahre zurück. Kurz nach Rudolf Steiners Vortragsreihe im Berner Rathaus (Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen: Bern 1924) fingen die ersten Schüler von Prof. Eymann an, in ihren Schulen aus den Impulsen der anthroposophischen Pädagogik heraus zu wirken.

Widerstände

Die uns auf staatlicher und kirchlicher Seite entstandene Opposition vermochte unsere Bemühungen nicht zu unterdrücken. Unser von jugendlichem Tatendrang bewegtes Verlangen nach einer Vertiefung der Pädagogik war nicht zu bremsen. Wir glaubten, der damals in Europa sich ausbreitenden Politik der Unmenschlichkeit auch von der Schulstube her entgegenwirken zu müssen. Da schien uns eine Pädagogik, in welcher jedes Unterrichtsfach in erster Linie der Entfaltung menschlicher Werte dienen möchte, der richtige Weg zu sein. Ob schon wir in den Jahrzehnten unseres Bemühens mit dem Erreichten weit hinter dem Erhofften zurückblieben, ist uns immer klarer geworden: Die wichtigsten Probleme der Welt und des Lebens kön-

nen nur durch das Menschliche im Menschen gelöst werden. Aber das eigentlich Menschliche strebt über das bloss Rationale hinaus. Die schlichten Worte von Johann Peter Hebel «es git no Sache änedra» verweisen auf einen Wirklichkeitsbereich, dessen Bedeutung für die Pädagogik nicht länger übersehen werden dürfte.

Aus dieser Einsicht kann einem die in tiefen Gründen der abendländischen Kultur verwurzelte anthroposophische Pädagogik Rudolf Steiners als eine vielversprechende Hilfe erscheinen. Sie kann sich aber nur dann als eine wirkliche Hilfe erweisen, wenn ihre Erkenntnisinhalte nicht blindlings übernommen, sondern aus selbständigem Bemühen erarbeitet und, soweit als möglich, mit eigener Erfahrung und eigenem Denken durch-

drungen werden. In diesem Sinne wurden wir von Prof. Eymann auf einen Weg gewiesen, der dem Kind und dem Unterrichtsstoff gegenüber zu grosser Wachheit aufwecken kann.

Auf diese Wachheit kommt es im Erziehungsgeschehen in erster Linie an. Durch sie kann sich im Lehrer etwas wie ein innerer Tastsinn entfalten, der bis ins Seelische und Geistige des Kindes einzudringen vermag. Auf diesem Wege können sich Einblicke in das Wesen des Kindes ergeben, die innerhalb der üblichen Unterrichtsformen manches in Frage stellen und zur Auseinandersetzung mit neuen pädagogisch entscheidenden Fragen veranlassen. Aus solchen Auseinandersetzungen sind uns mancherlei Schwierigkeiten entstanden.

Lesen

Da kam es zum Beispiel vor, dass Kinder des ersten Schuljahres den ganzen Sommer lang bis in den Winter hinein ohne Lesebuch zur Schule gingen. Dieses Verhalten suchten wir unter anderem damit zu rechtfertigen, dass das Erlernen der Lesetechnik ein vorwiegend intellektueller Vorgang sei und einem tieferen Erleben der Sprache im Wege stehe. Man war und ist noch heute der Auffassung, das Lesen müsste zu einem möglichst tiefen und umfassenden Erleben der Sprache und der durch sie vermittelten Inhalte führen. Die durch Sprache repräsentierte Welt und die in ihr zum Ausdruck gebrachte Vielfalt des Lebens müssten vom Kind so eindrücklich als möglich erlebt werden können. Die Sprache dürfte nicht nur der Information, sondern müsste ebenso sehr der Formation dienen. Sie müsste ihrem Gehalt und ihrer Gestalt nach formend in das seelisch-geistige Gefüge des Kindes hineinwirken und seinem Wollen, Fühlen und Denken in gesunder Weise zur Entfaltung verhelfen.

Wenn man liest, was Goethe über die Schwierigkeit des Lesenlernens gesagt hat, muss es einleuchten, dass das Erüben der Lesetechnik ein wohl notwendiges, aber sicher nicht das wichtigste Anliegen des Lesens sein kann. Und man wird für das Hinausschieben des Lesenlernens mehr Verständnis aufbringen, umso mehr als die Erfahrung lehrt, dass es später als reife Frucht aus dem Schreiben herauswächst.

Da man Goethes Auffassung über das Lesenlernen sicher gerne zur Kenntnis nimmt, sei auf folgenden Wortlaut verwiesen: «Die guten Leutchen wissen nicht, was es einen für Mühe und Zeit

gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziele wäre.» Es kommt also im Lesen nicht nur auf die Beherrschung der Lesetechnik an. Wichtiger ist, wie die gelesene Sprache durch eine entsprechende innere Resonanz unsere Seele und unseren Geist zu beleben und zu bereichern vermag. Das setzt der Sprache gegenüber eine Erlebnisfähigkeit voraus, die durch zu frühes Lesenlernen nicht gefördert, sondern behindert wird.

Schreiben

Auch die Art des Schreibenlernens hat uns in den dreissiger- und vierziger Jahren, zur Zeit der Hulligerschrift, viel Anfechtung gebracht. Die damals gültige, ganz im Schematischen und Mechanischen erstarrte Schreibmethode stand in krassem Widerspruch zu unserem Bemühen. Wir versuchten die Buchstaben aus eindrücklichen, ihren Formen entsprechenden Bildern heraus zu entwickeln und in der farbigen Ausgestaltung gleichzeitig dem Empfindungsgehalt der Laute Rechnung zu tragen. Erst nachdem später die «Hulligerschrift» als im praktischen Leben unbrauchbar bezeichnet und abgesetzt worden war, wurde in der Erarbeitung und Ausgestaltung der Schrift wieder mehr Freiheit und eigenes, individuelles Gestalten möglich.

Rechnen

Auch für den Rechenunterricht haben sich uns aus der anthroposophischen Pädagogik heraus neue, zum Teil überraschende Gesichtspunkte ergeben. Deshalb versuchten wir schon vor vierzig Jahren in einem Büchlein über «Das Rechnen mit reinen Zahlen»¹ für die unteren Schuljahre auf neue Wege hinzuweisen. Die damals das Rechnen der bernischen Volksschule beherrschende Auffassung hatte aber für die reinen Zahlen nicht viel übrig. Man glaubte, jeden Zahlbegriff durch einen Sachbegriff konkretisieren zu müssen, und wollte nicht einsehen, dass ein rechnerischer Sachverhalt keine Konkretisierung erfährt, wenn den Zahlbegriffen Sachbegriffe zugeordnet werden.

Was wir vor vierzig Jahren mit unserem «Rechnen mit reinen Zahlen» aufgegriffen und in die pädagogische Diskussion gestellt haben, ist in einzelnen Punkten im

¹ Rudolf Saurer und Ernst Bühler: «Das Rechnen mit reinen Zahlen – Ein Beitrag zum Rechenunterricht», Troxler-Verlag Bern 1943, 2. Auflage 1946 (vergriffen).

Zusammenhang mit Aspekten aus der modernen Schulmathematik wieder aktuell geworden. Wir haben im Sinn, in nächster Zeit anlässlich einer Wochenendtagung zur Auseinandersetzung mit dieser Problematik einzuladen.

Mit dem genannten Büchlein wollten wir das Rechnen aus der Einseitigkeit des Nützlichkeitsdenkens herausführen und mehr seine menschlich bildenden Wirkungen in den Vordergrund stellen. Wir zeigten, wie es als ordnende und klärende Kraft aus einem rhythmisch gegliederten Zählen herauswachsen kann. Besonderes Gewicht legten wir auf die Fähigkeiten, die über das Rechnen hinaus dem Denken ganz allgemein eine grössere Sicherheit und Klarheit zu geben vermögen.

Geometrie

Wie im elementaren Rechnen sind wir auch im Geometrisieren in erster Linie auf die Entfaltung menschenbildender Kräfte ausgegangen. Das veranlasste uns, schon im fünften Schuljahr mit einer Freihandgeometrie zu beginnen. Im Hinblick auf die heute so sehr verbreitete Formlosigkeit finden wir es richtig, die erste Geometrie aus freier Hand heraus gestalten zu lassen.

In diesem freien Gestalten müssen aus der Vorstellung lenkende Kräfte und aus dem Gefühlsbereich formempfindende Impulse in die zeichnende Hand hineinwirken. Dadurch werden die geometrischen Formen intensiver erlebt, als wenn sie nur äusserlich gesehen und mit Hilfe der Instrumente nachgezeichnet werden. In einem solch intensiven Erleben der Form liegen erzieherische Möglichkeiten, die in unserer in mancher Beziehung die Form verneinenden Zeit nicht verpasst werden dürften.

Auch das gedankliche Durchdringen der Formen und das Begreifen der in ihnen wirkenden Gesetzmässigkeiten wird leichter bewältigt, wenn man sich im vorausgegangenen Zeichnen mit ihnen verbinden konnte.

Sobald die geometrischen Gebilde komplizierter und die Konstruktionen anspruchsvoller werden, wird der geschickte Umgang mit Zirkel, Dreieck und Massstab so geübt, dass die dadurch entstehende Präzision den Schüler zu beglücken vermag.

Als wichtigstes Anliegen des Geometrisierens ist aber das Heranbilden eines eigenen, selbständigen Denkens zu betrachten, welches gegen das Reifealter hin mit aller Sorgfalt gepflegt werden muss. Für unsere so sehr nach Autonomie

und Selbstverwirklichung strebende Jugend ist ein originales, eigenständiges Denken umso wichtiger, als sie immer mehr der Gefahr ausgesetzt ist, von den Massenmedien manipuliert zu werden.²

Technisches Zeichnen

Eine ganz besondere Beachtung wurde in unserer Vereinigung dem Technischen Zeichnen geschenkt. Es schien uns wichtig, das Fach aus seiner allzu sehr berufsbezogenen Ausrichtung herauszulösen und vermehrt auf die allgemein bildenden Werte Gewicht zu legen. Das führte dazu, unsere Anregungen und Vorschläge in einer Doppelnummer der «Schulpraxis» zur Diskussion zu stellen.³

Das Heft hat einen so grossen Anklang gefunden, dass zehn Jahre später, als ein neuer Lehrplan geschaffen werden sollte, von einem durch Arnold Wyss ausgearbeiteten Entwurf ausgegangen wurde. Neben ihm hat man Paul Adam, ein weiteres Mitglied unserer Vereinigung, und Hansruedi Ruchti mit der endgültigen Ausgestaltung beauftragt.

Das besonders von der modernen Schulmathematik her in Frage gestellte Fach hat durch den neuen Lehrgang eine so erfreuliche Aufwertung erfahren, dass er über unseren Kanton hinaus bis ins Ausland Anerkennung und Verbreitung findet.⁴

Fragen wir uns, warum sich das Fach einer besonderen, eher wachsenden Beliebtheit erfreut, lässt sich die Antwort vielleicht in folgende Punkte zusammenfassen:

1. Die im Reifealter oft bis in den Strich der zeichnenden Hand sich auswirkende Verunsicherung des Schülers lässt das Verlangen nach Genauigkeit und Sicherheit entstehen, welchem das Zeichnen mit Schiene, Dreieck, Massstab und Zirkel weitgehend zu entsprechen vermag.

² Arnold Wyss, Ernst Bühler, Fritz Liechti, René Perrin: «Lebendiges Denken durch Geometrie», «Schulpraxis» Nr. 1/2 1970, jetzt im Paul Haupt-Verlag Bern.

³ Paul Adam, Ernst Bühler, Fritz Liechti, Arnold Wyss, Anton Zeier: «Beiträge zum geometrischen Zeichnen in der Primar- und Sekundarschule», «Schulpraxis» Nr. 3/4 1967.

⁴ Arnold Wyss, Paul Adam, Hansruedi Ruchti: «Geometrisch-Technisches Zeichnen», Lehrerhandbuch und Schülermappe, Lehrmittelverlag des Kantons Bern, Bern.

2. Durch die in unseren Schülern lebende Begeisterung für die Technik sind sie im Technischen Zeichnen leichter auf Sorgfalt und Genauigkeit zu verpflichten als in andern Fächern.

3. Die Entstehung von zeichnerischen Gebilden durch ein subtil geübtes Konstruieren hat etwas Faszinierendes, wenn es gelingt, die Zeichnungen mit Klarheit und makelloser Schönheit auszuführen.

4. Der im Reifealter sich vehementer entfaltende Intellekt ermöglicht dem Schüler, durch die zeichnerische Gestaltung die in technischen Zusammenhängen wirkenden Gesetzmässigkeiten leichter zu erfassen.

5. Es beglückt den Schüler, im Zusammenhang mit dem Erwachen zur dritten Dimension durch zeichnerische Darstellungen des Raumes sein räumliches Vorstellungsvermögen differenzierter auszubilden. Dadurch kann auch mehr Klarheit und Überschaubarkeit in das sich verselbständigende Denken hineingebracht werden.

Malen in den ersten Schuljahren

In einer ganz anderen Richtung liegen die Wirkungen des Malens. Wenn das Kind am Anfang der Schulzeit mit breitem Pinsel flüssige Farben über grosse Blätter hinmalen darf, beginnen die offener werdenden Sinne sich zu weiten. Es ist, als ob die Seele im Empfinden der Farbe feiner, empfindsamer und weiter würde. Sie übt sich in der Hingabe, indem sie fühlend in die Farbe eintaucht und sich verbindet mit ihrem stillen, nach innen gewendeten oder mehr nach aussen verstrahlenden Leben. Durch die während des Malens mehr erfüllten als klar bewusst erfassten Unterschiede in der Wirkung der einzelnen Farben bildet sich das kindliche Seelenleben, wie es in nachstehendem Zeugnisbericht über ein Mädchen aus dem dritten Schuljahr zum Ausdruck kommt:

«Mit fast ängstlicher Behutsamkeit wachte Christine beim Malen darüber, dass ihre fein und doch leuchtend aufgetragenen Farben rein blieben, vor allem dann, wenn aus ihrem Zusammenspiel neue entstehen sollten. Leicht erregt, das einmal mehr ängstlich, das anderemal mehr neugierig, sah sie dem Moment entgegen, da die neue Farbe zu entstehen begann. Sie duldet keine trübe Stelle, auch vermied sie mit äusserster Sorgfalt feste Übergänge. Trotz ihres recht cholerischen Temperamentes malte sie selten

kraftvoll leuchtende Farbflächen. Ihre Arbeiten wirkten eher duftig und schwebend.»

Das erzieherisch Bedeutsame des Malens liegt nicht in erster Linie in dem, was als äusserlich sichtbares Resultat entsteht, sondern in dem, was im Innern des Kindes bewirkt wird.

Handwerklich-künstlerischer Unterricht

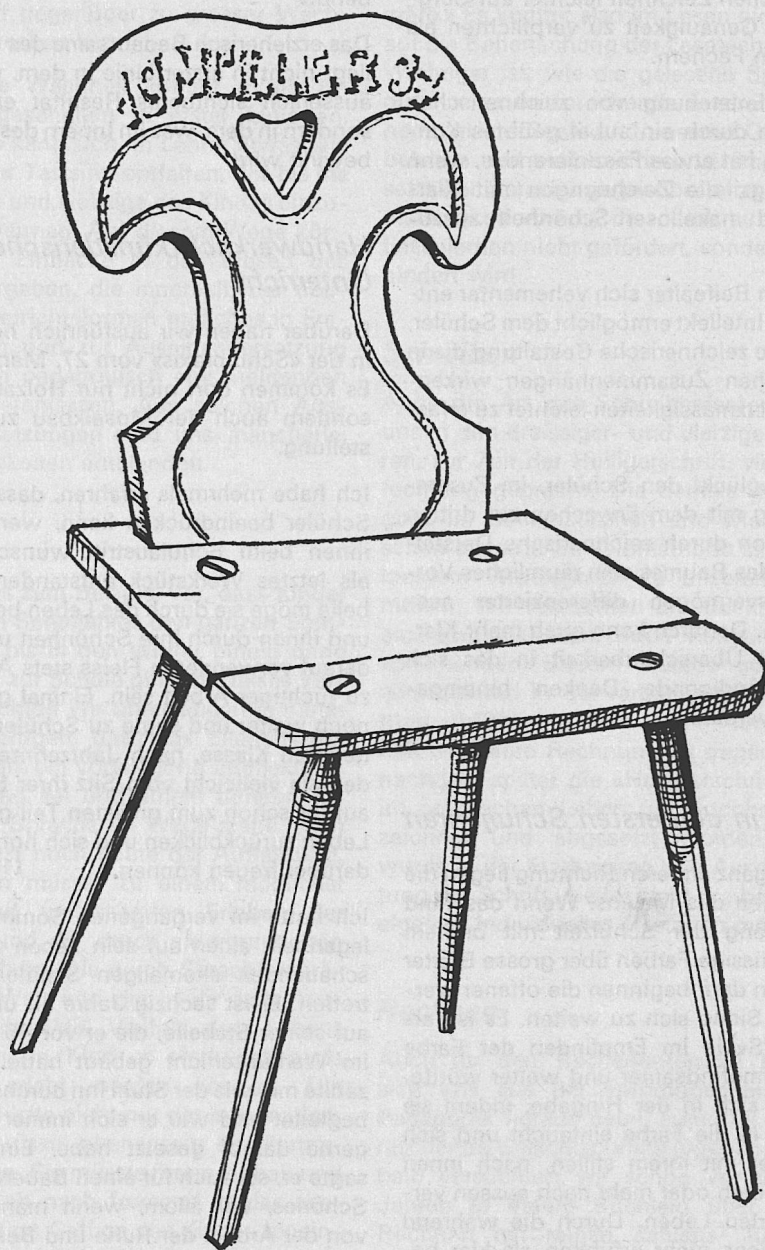
Darüber haben wir ausführlich berichtet in der «Schulpraxis» vom 27. März 1981. Es kommen dort nicht nur Holzarbeiten, sondern auch der Mosaikbau zur Darstellung.

Ich habe mehrmals erfahren, dass es die Schüler beeindruckt, wenn man ihnen beim Schulaustritt wünscht, die als letztes Werkstück entstandene Stab- oder Stabstange möge sie durch das Leben begleiten und ihnen durch ihre Schönheit und den darauf verwendeten Fleiss stets Ansporn zu tüchtiger Arbeit sein. Einmal ging ich noch weiter und sagte zu Schülern einer neunten Klasse, nach Jahrzehnten würden sie vielleicht vom Sitz ihrer Stabstange auf ihr schon zum grössten Teil gelebtes Leben zurückblicken und sich hoffentlich darüber freuen können.

Ich hatte im vergangenen Sommer Gelegenheit, einen auf sein Leben zurückschauenden ehemaligen Schüler anzutreffen. Er ist sechzig Jahre alt und sass auf seiner Stabstange, die er vor 45 Jahren im Werkunterricht gebaut hatte. Er erzählte mir, wie der Stuhl ihn durchs Leben begleitet und wie er sich immer wieder gerne darauf gesetzt habe. Ein Stuhl, sagte er, sei auch für einen Bauern etwas Schönes, vor allem, wenn man, müde von der Arbeit, der Ruhe und Besinnung bedürfe. Besinnung sei ihm im Verlauf seines Lebens immer wichtiger geworden. Durch die überhandnehmenden Maschinen sei ein solches Tempo in die Landwirtschaft eingezogen, dass man Mühe habe, die Besinnung nicht zu verlieren. Gerade heute sei es nötig wie nie zuvor, sich auf all das Neue und Unge wohnte besinnen zu können, um mit seinen Entscheidungen und Entschlüssen nicht danebenzugreifen. Er erinnerte mich an einen Spruch, den seinerzeit eine Mitschülerin auf die erste Seite ihres Aufsatzheftes geschrieben hatte:

Halte fester stets am Echten,
Alterproben, einfach Rechten.

Zur Zeit seines Vaters und Grossvaters sei das noch möglich gewesen. Da habe man weniger zu fragen und zu zweifeln



gehabt, was das Echte und Rechte sei. Aber jetzt sei das anders geworden. Jetzt werde man vom Tempo des heutigen Lebens überfahren, wenn man nicht auch ausser der Arbeit sich Zeit zur Besinnung nehme. Dazu setze er sich gern auf den Stuhl, den er als Bub geschreinert und beschnitzt habe.

Mancher wird sagen: Solche Begebenheiten gehören der Vergangenheit an und haben für den Werkunterricht von heute und morgen nichts mehr zu bedeuten. Das glaube ich nicht. Je unpersönlicher unser Leben wird, je mehr die Massenproduktion uns mit Waren über-

schwemmt, desto wichtiger ist es, im täglichen Leben von Dingen umgeben zu sein, zu welchen man über den rein praktischen Gebrauch hinaus auch eine persönliche Beziehung hat. Und dieses Eigene, Persönliche könnte auch im heutigen Werkunterricht ganz anders zur Entfaltung kommen, wenn vermehrt davon ausgegangen würde.

Schultheater

Eine wichtige Rolle spielt in den Kreisen unserer Vereinigung das Schultheater. Mit einfachen, aus dem spontanen Kin-

derspiel und dem Märchen herauswachsenden Szenen wird angefangen. Dann geht es in einer reichen Fülle von zum Teil selbstgeschriebenen Stücken die neun Schuljahre hindurch bis zu den grossen Aufführungen der Neuntklässler. Im Verlauf von Jahrzehnten ist es bei einzelnen Lehrern Tradition geworden, ihre Schüler am Ende des neunten Schuljahres mit einem umfassenden Klassenspiel von der Schule Abschied nehmen zu lassen. Diese Aufführungen haben fast ausnahmslos eine so starke Wirkung gehabt, dass sie die Schüler durchs Leben begleiten und an Klassenzusammenkünften als eines der eindrucklichsten Schulerlebnisse immer wieder gern aus der Erinnerung heraufgeholt werden.

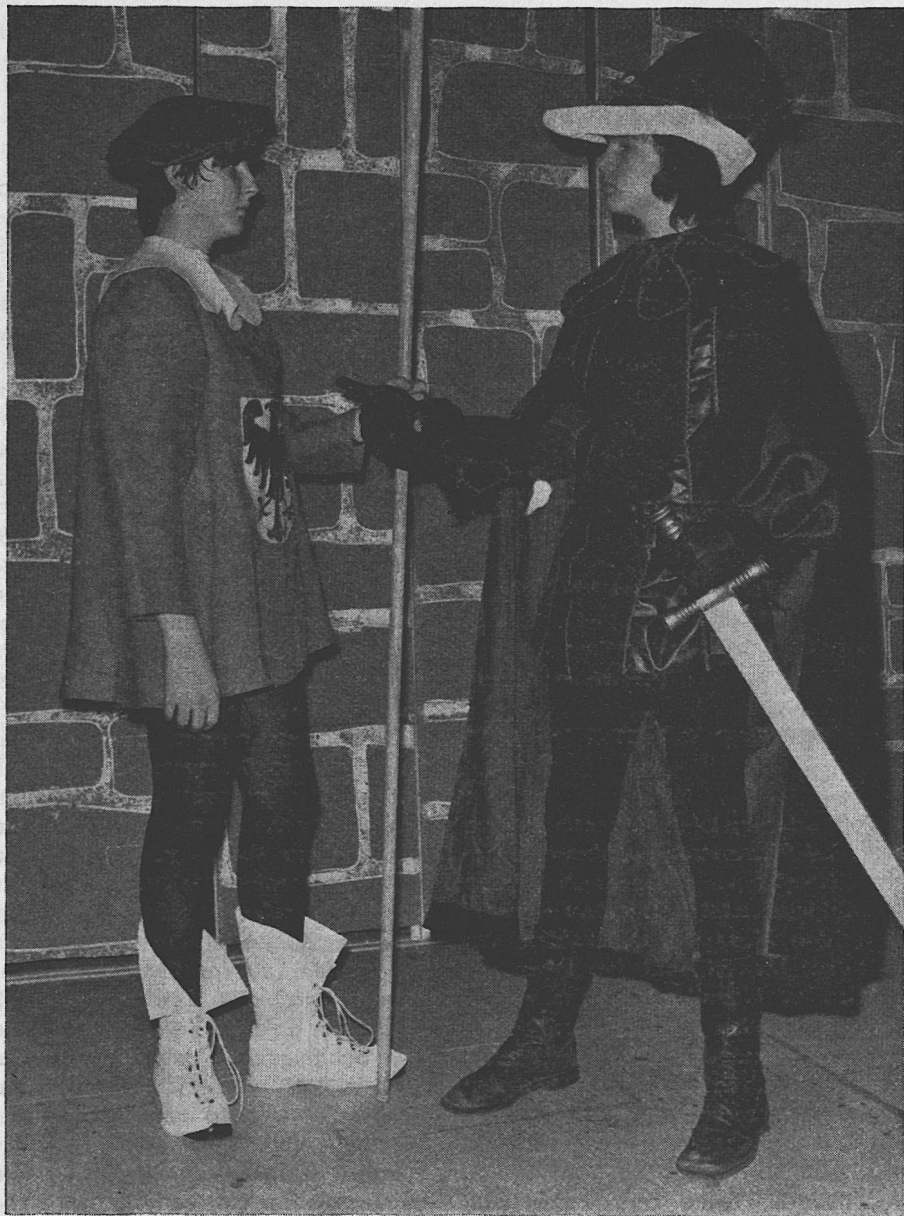
Die Wirkung ist wohl deshalb so nachhaltig, weil das Theaterspiel der Seelenverfassung des Reifealters ganz besonders zu entsprechen vermag. Mit der Pubertät beginnt die Dramatik auch in das innere Gefüge unserer Schüler einzubrechen. Dadurch werden sie in die Auseinandersetzung, in die Spannung zwischen Anfechtung und Überwindung hereingerissen und beginnen die Höhen und Tiefen des Lebens im Verlauf eines Dramas bewusster und mit mehr Anteilnahme zu erleben.

Ganz anders ist das Schultheater auf der Unter- und Mittelstufe. Vor allem wird es darauf ankommen, die Kinder so spielen zu lassen, wie es für die Erlebnis- und Gestaltungsweise ihres Alters richtig ist.

Durch Jahre und Jahrzehnte hindurch wurde an vielen Klassen immer wieder von neuem versucht, die Kinder das Weihnachtsgeschehen so eindrucklich als möglich erleben zu lassen. In seiner Kindheit als Engel, als Hirt oder König, als Maria oder Joseph an der Krippe zu stehen, kann noch heute eine kaum zu ermessende, nachhaltige Wirkung haben.

Ähnlich wie in den vorausgehenden Ausführungen müsste für alle Fächer und Altersstufen aufgezeigt werden, wie sich aus der Menschenkunde Rudolf Steiners eine neue pädagogische Orientierung ergibt. Darauf müssen wir wegen Platzmangel verzichten. Die nachstehenden Beiträge aus der Unterrichtspraxis vermögen aber weitere und in mancher Beziehung umfassendere Einblicke zu geben in das pädagogische Bemühen unserer Vereinigung.

Ernst Bühler, Biel



Die Spiezer Kolloquien mit Professor Eymann

Da gab es ein altes Bauernhaus mitten im Dorfe Spiez. Als der Bauer gestorben war, wurde in dem geräumigen Hause eine «Gemeindestube» eingerichtet, wo Arbeiter und Angestellte schlicht und billig essen konnten. Für besondere Taflungen gab es die «bessere Stube», die an Nachmittagen leer war. In dieser Bauernstube versammelten sich zur Zeit der pädagogischen Wirksamkeit Professor Eymanns Lehrerinnen und Lehrer aus der näheren und weiteren Umgebung einmal im Monat um den grossen Tisch. Zumeist begann Professor Eymann mit einem etwa einstündigen Referat und führte dieses dann ins Gespräch und in den Erfahrungsaustausch über.

Diese ziemlich regelmässigen Begegnungen während der Kriegsjahre und danach knüpften menschliche Bande, die einen innern Zusammenhang in die Freie Pädagogische Vereinigung hineintrugen. Professor Eymann berichtete jeweils, was sich in andern Kantonsgegenden pädagogisch tat, brachte gelegentlich Zeichnungen aus dem Emmenthal oder Oberaargau mit. So kam es, dass an den Zusammenkünften, die in Bern stattfanden, fast jeder den andern kannte.

Sprach Professor Eymann an diesen kollegialen Treffen, so ging er jeweils von den weiten Hintergründen der Menschheitsentwicklung aus, die unser Lehrersein in diesen Strom hineinstellten und ideenhaft beschwingten. Auf vergilbten Blättern sind Notizen aus den «Kolloquien», wie er unsere pädagogischen Zusammenkünfte nannte, erhalten geblieben.

Die Märchenwelt

Dem Märchen gewährte Professor Eymann breiten Raum, da sich unter den Teilnehmern immer mehrere Lehrerinnen der Unterstufe und Kindergärtnerinnen befanden. Ich entnehme meinen Notizen: «Das Märchen stellt die Kinder in kosmische Weiten. – Märchenbilder sind Imaginationen (Gleichnisse) für Geistiges. – Das Märchen vom Teufel mit den drei goldenen Haaren ist ein Beispiel, wie dem Bösen Weisheit abgewonnen wird. – Im Fischer und syner Fru repräsentiert der Fischer das schwache Ich, die Frau



das Seelen-Wunschstreben bis hin zu dem biblischen „Ihr werdet sein wie Gott!“⁵

Pflanzenlegenden und Tiergeschichten

Damit die Phantasie produktiv werde im Erzählen, verteilte Professor Eymann gelegentlich Aufgaben, die mit einem bernischen «Auso nu!» entgegengenommen wurden: «Erfindet Pflanzenlegenden und Tiergeschichten!» Lagen dann im nächsten Kolloquium die Ergebnisse vor, freute sich männiglich an den erfundenen Erzählungen. Stichworte aus meinen Notizen: «Lilie, Sinnbild der Keuschheit – Rose, Sinnbild der Selbstlosigkeit – Lilie zu Rose wie Seele zu Ich – Gift in der Kartoffelstauden wird Kraft in der Kartoffel.» An Teilnehmer «verschenkte» er folgende Blumenlegenden-Aufträge: Taubnessel, Zytroseli (Huflattich), Schlüsselblume, Enzian, Nelke. Das gab blumige Kolloquien! «Den Kindern nahe bringen, wie die Pflanze geistige Kräfte aufnimmt und sie der Erde weitergibt (Aufnahme des Weltenwortes).» – Bei den fabelähnlichen Tiergeschichten ging es lebhaft zu, wenn Fräulein B. den Fuchs seine Schläue durch Belehrungen seitens der Schlange erwerben liess oder Frau H. den Igel als «Impression des Spiessers» abstempelte, «der sich vor Problemen und Auseinandersetzungen einrollt, aber stichelt». Humorvoll erzählte Fräulein M. von der Dumpfheit des weidenden Schafes und der Beweglichkeit des Wiesels, das auf Feldmäuse jagt.

Weihnachtslegende

In der Vorweihnachtszeit erzählte Fräulein N. eine erdichtete Legende, die in den Notizen so festgehalten ist: «Himmels-Vorgeschichte im Sternenreigen der Engel, die über der finsternen Erde walten. Wer geht und hellt sie auf? (Finsternis schildern an konkreten Schicksalen.) Engel sind unvermögend. Gott-Vater sendet von der Sonne aus seinen Sohn.»

Sagen, Mythologie, Geschichte

Notizen aus dem Kolloquium mit Professor Eymann: «In den Phantasiekräften werden Zukunftsimpulse veranlagt. – Der Lehrer ist für das Kind das regulierende Ich. – Geschichtsunterricht wird über engagiertes Gefühlsleben von Sympathie und Antipathie zur Schule des Willens. – In alten Zeiten wurde übersinnliche Erkenntnis dem Volke in Mythen mitgeteilt (germanische Göttersagen, griechische

Mythologie). Das Volk wurde durch sie belehrt. Christus hat eine ähnliche Praxis beobachtet: Er belehrte das Volk in Gleichnissen, die ebenfalls Mythen sind. Den Jüngern gab er dann den unmittelbaren Lehrinhalt.»

Dies sind nur Andeutungen einiger weniger der vielen Samen, die in den Acker der Freien Pädagogischen Vereinigung gesät wurden. An uns ist es weiterhin, ihr Gedeihen zu fördern.

Jakob Streit, Spiez

Der Baum im Volksmärchen

«Grün ist des Lebens goldner Baum.»

(Goethe im «Faust»)

Im Volksmärchen ist der Mensch mit dem Tier- und Pflanzenreich verbunden wie mit seinesgleichen. Und doch werden Unterschiede sichtbar. Mit dem Tier verbindet den Menschen das Leiden, das Mitleiden. Mensch und Tier leben zusammen in Freundschaft oder Feindschaft, sie helfen einander aus, opfern sich füreinander, oder sie fürchten, verraten und töten einander. Beide kämpfen gegen Hunger, Einsamkeit, Schmerzen und Tod. Sie begegnen, verstehen und missverstehen einander als beseelte und empfindende Wesen. Das Tier ist dem Menschen verwandt als Träger von Seelenkräften. Nicht so die Pflanze. Sie hat im Volksmärchen keinen eigenen Willen wie das Tier, keine Sprache, keine Sinnesempfindung. Die Pflanzen handeln nicht, sie leben und verkörpern die Lebenskraft schlechthin, indem sie wachsen, blühen und Früchte tragen.

Am schönsten zeigt sich dies von jeher im Bild des Baumes, der den Menschen überragt, beschützt und beschenkt, und der mit Wurzelwerk, Stamm und Krone ein Abbild dessen ist, was der Mensch, bildlich gesprochen, selbst als Wurzelwerk, Stamm und Krone in sich trägt. Der Baum steht aufrecht wie der Mensch. Er ist eine lebendige atmende Brücke zwischen Erde und Himmel. Er ist mit allen vier Elementen verbunden, mit der Erde, in die sich seine Wurzeln eingraben, mit dem Wasser, das er aufsaugt, mit der Luft und der Sonne (Feuer), aufgenommen und verwandelt durch seine Blätter und Nadeln. Er entwickelt sich, blüht,

trägt Frucht, streut Samen, stirbt und aufersteht in dem, was er gesät hat.

Baum des Lebens, Baum der Auferstehung

Unter dem Machandelboom (Wachholderbaum) schält die junge kinderlose Frau im Winter einen Apfel. Sie schneidet sich dabei in den Finger. Ein Blutstropfen fällt in den Schnee. Wie sie das sieht, wünscht sie sich ein Kind so weiss wie Schnee und so rot wie Blut. Da wird ihr auf einmal froh zumute. So, wie nun der Baum zu grünen und zu blühen beginnt, so, wie seine Früchte gross und stark werden, so wächst in ihr das Kind, das sie erwartet. Sie freut sich derart, dass sie nach der Geburt des Sohnes stirbt. Sie wird unter dem Machandelboom begraben. Die Stiefmutter, die nun ins Haus kommt, hasst den Sohn der ersten Frau. Sie tötet ihn und schiebt dem Marlenichen, dem eigenen Kind, die Schuld zu. Sie hackt das tote Kind in Stücke, kocht diese und setzt sie dem Mann und dem Kind vor. Das Schwesterchen hebt alle Knöchelchen auf und begräbt sie unter dem Machandelboom. Da beginnt sich der Machandelboom zu regen und zu bewegen, er scheint zu brennen, und aus dem Feuer steigt ein schöner Vogel heraus. Der Vogel ist das auferstandene Brüderchen. Laut vor allen Zuhörern singt es seine Geschichte. Es ersingt sich in der Stadt eine goldene Kette für den Vater, rote Schühlein für das Schwesterchen und einen Mühlstein für die Stiefmutter. Schliesslich singt es sein Lied über dem Vaterhaus. Vater, Stiefmutter und Schwesterchen laufen aus dem Haus und hören es an. Aus der Luft wirft es den Seinen den verdienten Lohn, die verdiente Strafe zu: Der Mühlstein bricht der Mutter das Genick, so wie sie dem Kind das Genick gebrochen hatte. In einer Flammenwolke verwandelt sich der Vogel in das Brüderchen zurück. Es gibt dem Vater und Marlenichen die Hand und geht mit ihnen ins Haus.

Der Wachholderbaum (Weckholder, Queckholder) gilt seit frühesten Zeiten als besonders heilkräftig, als verjüngend. Er hat die Auferstehung erwirkt.

Ganz besonders rührend und lieblich ist die Geschichte eines andern Märchenbaumes: des *Haselbaumes auf dem Grab von Aschenputtels Mutter*. Einmal, als der Vater auf den Markt gehen will, fragt er seine Töchter, was er ihnen mitbringen solle. Die Stieftöchter wollen schöne Kleider und Edelsteine haben. Aschenputtel jedoch wünscht sich nichts als ein frisches Zweiglein: «Das erste Reis, das Euch auf Eurem Heimweg an den Hut

⁵ Siehe Friedrich Eymann, «Die Weisheit der Märchen im Spiegel der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners», Zbinden Verlag Basel.

stösst, das brecht für mich ab.» Der Vater erfüllt die Wünsche seiner Töchter. Aschenputtel pflanzt das Zweiglein auf ihrer Mutter Grab und begiesst es mit ihren Tränen. Das Reis wächst und wird ein schöner Baum. Aschenputtel geht alle Tage dreimal darunter, weint und betet, und allemal kommt ein weisses Vögelchen auf den Baum, und wenn das Mädchen einen Wunsch ausspricht, so wirft ihm das Vögelchen herab, was es sich gewünscht hat. Am Abend des dreitägigen königlichen Festes, an dem mit Ausnahme von Aschenputtel alle schönen Jungfrauen des Landes teilnehmen dürfen, geht das arme Mädchen zu seiner Mutter Grab unter den Haselbaum und ruft:

«Bäumchen, rüttel dich und schüttel dich, wirf Gold und Silber über mich!»

Der Geist der Mutter antwortet und schenkt ihm für jeden Auftritt im Schloss goldene und silberne Kleider mit passenden Pantoffeln. Am Fest gewinnt es das Herz des Königssohnes.

Mit dem Bild des *Baumes*, eines *Zweiges* oder einer *Wurzel* meint das Märchen immer die gleiche heilende und auferweckende Kraft, die Kraft des Lebensbaumes.

Gertrud Hofer-Werner, Bern

Der Vogel als Sinn-Bild

In einer Tierkunde-Epoche wurden einzelne Vögel betrachtet. Im Zusammenhang mit dem Weissstorch sprachen wir, da es gerade zur Jahreszeit passte, das Herbstgedicht von Theodor Storm, dessen schwermütige erste Strophe lautet:

Schon ins Land der Pyramiden
flohn die Störche übers Meer;
Schwalbenflug ist längst geschieden,
auch die Lerche singt nicht mehr.

Wir versuchten die Freude der Menschen Nordeuropas nachzuempfinden, wenn die Rückkehr der Störche das Ende der harten Winterzeit ankündigt.

Mitten in eine Stunde hinein stellte ein Oberschüler die Frage: «Warum hat man uns eigentlich erzählt, dass die kleinen Kinder vom Storch gebracht werden?»

Lehrer und Schüler stutzten zunächst. Dann suchten wir anstelle einer unmittel-

baren Deutung nach weiteren Motiven, in denen der Vogel eine eigenartige Rolle spielt. Wir erinnerten uns, dass in unserer Kirche ein mächtiger Adler in die Kanzel geschnitten ist. Er gilt als König der Vögel, und es heisst, er trage auf seinen mächtigen Schwingen Menschen zur Sonne und in den Himmel. Der griechische Göttervater Zeus verwandelte sich oft in einen Adler. Ein Knabe, der wohl alle Indianerbücher unserer Bibliothek verschlungen hatte, wusste Namen berühmter Indianerhäuptlinge zu nennen: Grosser Adler, Schwarzer Adler, Adlerfeder... Wir glaubten auch einen Zusammenhang mit dem Federschmuck der Indianer gefunden zu haben. Natürlich kamen wir auch auf die Taube zu sprechen und wurden auf Vögel in den Märchen aufmerksam.

Ein Thema war angeschnitten, das ich zwar nicht zu behandeln vorgehabt hatte, das aber offenbar einem Bedürfnis der Klasse entgegenkam. Geographie war sonst ihr liebstes Fach: Entdeckungen ferner Länder! Fühlten wir uns nun auf dem Weg, Welten zu entdecken?

Am folgenden Tag brachte ich ein Bild der ägyptischen Chefrenstatue mit dem Horusfalken, dem Sinnbild Gottes, mit. Die «Vogelbilder» des Vortages traten erneut in unser Bewusstsein. Ich fragte: «Warum wird wohl nie gesagt: Der Storch hat uns ein Kälbchen gebracht?» Etliche Schüler begannen zu ahnen und deuteten an, dass der Vogel auf die seelischen und geistigen Qualitäten im Menschen hinweise und vermittelnd zwischen Himmel und Erde stehe. In Engelbildern fanden wir eine Steigerung dieser Vermutung.

Wir erinnerten uns nun auch an die Bluttat von Greifensee, wo sich der Überlieferung nach über dem Körper jedes Enthaupteten ein wundersamer, schneeweisser Vogel gleich einer Taube erhob.

Damit hatten wir eine Gegenüberstellung von Geburt und Tod gefunden. Die menschliche Seele wird von einem Vogel zur Erde gebracht und steigt im Sterben, einem Vogel gleich, wieder zum Himmel auf. Dieses Auf- und Niedersteigen wird durch den Vogel ins Bild gebracht.

Die Schüler staunten über die Tatsache, dass im bündnerischen Avers an einigen alten Häusern noch heute sogenannte «Seelabalgga» zu finden sind. Der Seelabalgga ist ein rundes Loch in der Hauswand, ähnlich dem Flugloch eines Nistkastens, das in alter Zeit geöffnet wurde, wenn ein Mensch im Sterben lag. Der Seelenvogel musste ungehindert entweichen können.

Es ist nicht verwunderlich, dass ein Mädchen nun auch noch wissen wollte, was der Osterhase bedeute. Es ahnte: er musste etwas bedeuten. Ich verspürte deutlich das Bedürfnis der Schüler, ein Wort eingelegt zu bekommen für die innere Wahrheit von Geschichten und Überlieferungen, die aus der frühen Kindheit in so lieber Erinnerung waren. Die Klasse hatte nichts dagegen, dass ihnen an ihrem letzten Schultag – vielleicht wie an ihrem ersten – ein Märchen erzählt wurde.

Hans Ulrich Mergenthaler, Signau

Das Bildhafte im Unterricht

Einige Beobachtungen

Ein kleines Schulkind ging nachdenklich an der Hand seiner Tante dahin. Auf einmal fing es an zu weinen. Auf die Frage, was ihm fehle, klagte es: «Ich habe einfach eine bittere Lehrere, eine bittere Lehrere.» Die Tante, die selbst Lehrerin war, war betroffen von dieser Antwort und fragte es, ob sie mit ihm nicht zufrieden sei. Das Kind verneinte dies, schluchzte aber wieder, es habe «einfach eine bittere Lehrere». Als die Tante sich bei den Eltern des Kindes erkundigte, ob in der Schule etwas nicht stimme, verneinten diese ebenfalls und sagten, die Lehrerin, eine junge, stramme Persönlichkeit, hätte sich nur lobend über das Kind geäussert. Was mochte dem Kind denn nur dieses Gefühl der Bitterkeit eingeflösst haben? Die Tante nahm nun Einblick in die Schularbeiten des Kindes. Sie glaubte festzustellen, dass der Unterricht sich stark verstandesmässig entwickelte. Das Kind konnte sich wohl weder in der Sprache noch im Rechnen in seinen Gemüts- und Willenskräften angesprochen fühlen. Ob das der Grund seines Unbehagens war?

Das Kind bat darauf die Tante eindringlich um eine Geschichte. Sie erzählte ihm nun jeweils ein Grimm-Märchen, und jedesmal bemerkte es nachher beinahe andächtig und sehr beglückt: «Das ist eine rächti Gschicht! Erzellsch mer se de no einisch?» Diese grossen Märchenbilder erfüllten die Seele des Kindes. Sie mobilisierten auch die Willenskräfte. Innerlich ganz erwärmt, begehrte es nachher jeweils zu zeichnen, ja, ab und zu sogar

zu stricken, eine Beschäftigung, die sonst nicht «schmeckte». Es wollte den guten fleissigen Märchengestalten nacheifern, zum Beispiel der fleissigen Tochter bei Frau Holle. Bald wurde das Kind wieder viel ruhiger und heiterer.

Zwei Kambodschanerkinder besuchten mit den Dorfkindern die erste Klasse. Anhand der Erzählung von Fipsi, dem Äffchen, lernten sie lesen. Nach der Geschichte befragt, von der sie in der Schule hörten, stammelten die beiden gleich von Samschtig, Gschicht, Bär, Gold bi Fäll, Meiteli so (das Büblein deutete auf einen Engel an der Wand), bös chline Ma. «Aha, ihr hört am Samstag jeweils die Geschichte von Schneeweissen und Rosenrot?» Lebhaftes, freudiges Nicken, und gleich erzählten die Kinder begeistert weiter. Fipsi stand ganz im Schatten, war sozusagen verblasst. Das Märchenbild, das nur an einem Tag in der Woche vor den Kindern erstand, überstrahlte alles, was an den fünf andern Tagen erzählt wurde.

Also auch in diesen Kambodschanerkindern lebte das Verlangen nach solchen wahren Bildern grosser seelischer und geistiger Erlebnisse. Auch sie hatten ein unmittelbares Verständnis dafür. Ein Zeichen mehr, dass es menschheitliche Kräfte sind, die sich da offenbaren und ergreifen sein möchten.

Noch von einem dritten Erlebnis mit Kindern soll berichtet werden, weil auch das zu wichtigen Fragen anregt.

In einer zweiten Klasse wurde eine Pflanzenlegende erzählt, die die Kinder stark beeindruckte. Sie erinnerte die Schüler sofort auch an eine Weihnachtslegende, die sie ein halbes Jahr zuvor gehört hatten. Von dieser berichteten sie nun ihrer neuen Lehrerin. Liebevoll und bewegt schilderten sie alle Einzelheiten. Man spürte, die Legende war ihnen sehr schön und farbig dargeboten worden. Sozusagen mit demselben Atemzug aber meldeten die Kinder, die Lehrerin hätte damals gesagt, sie wisse nicht, ob die Geschichte wahr sei. Diese Bemerkung musste sich den Kindern tief und beunruhigend eingeprägt haben; sie brannte ihnen sozusagen auf der Seele, denn nach einem halben Jahr war sie noch bei allen ganz wach und lebendig. Man spürte, wie sehnlich die Kinder auf eine bejahende Antwort warteten. Da sie am Wahrheitsgehalt der Pflanzenlegende keinen Augenblick zweifelten, wuchs in ihnen die Gewissheit, dass auch die Weihnachtslegende wahr sei. Ein Hinweis der Lehrerin stärkte sie in ihrem Empfinden und wirkte befreiend und beglückend.

Diese Beobachtungen weisen deutlich darauf hin, was die Kinder in den untern Schuljahren nötig haben zu einer gesunden, harmonischen Entfaltung. Es muss dem Lehrer ein sehr ernstes Anliegen sein, die Gemütskräfte zu pflegen, sie mit grossen, wesenhaften Bildern zu nähren und diese vor den Kindern immer neu aufleuchten zu lassen. Kann die äussere Bilderflut zur Stärkung der Phantasiekräfte etwas beitragen? Nein, sie baut nicht auf, sie zerstört. Man vergegenwärtige sich, wie unendlich viel schöner, reicher, wahrer man als Kind zum Beispiel das Heidi, den Alm-Öhi, die andern Gestalten und die drei Tannen vor sich gesehen hat, als wenn der Bildschirm sie jetzt den Kindern präsentiert! So einmalig, wie man sie vor dem inneren Auge wahrgenommen hat, sind sie in der Aussenwelt gar nicht darzustellen. Nur ab und zu blitzt in den Zeichnungen der Kinder etwas davon auf.

Die innern Bilder machen das Kind lebendig und stärken sein ganzes Wesen. «Es erfordert vom Lehrer ein unablässiges Bemühen um die Geistigkeit der Sprache. Sie schenkt die Kraft, immer tiefgründigere, reichere und farbigere Bilder zu schaffen.» (Rudolf Steiner)

Rosa Maeder, Frutigen

Wir erziehen das Kind, indem wir alles, was wir an es heranbringen, bildhaft gestalten, indem wir die Erziehung zu einem künstlerischen Tun machen. Rudolf Steiner

Sprache und Gebärde

Zwei kleine Beispiele

Wir müssen den Sprachkünstler in uns auf allen Gebieten wiedererwecken.

Rudolf Steiner

In unserer grossen heilpädagogischen Tagesschule kommen wir jeden Morgen zusammen – gegen hundert Kinder und fast halb soviel betreuende Erwachsene –, um unsere Gemeinschaft zu erleben und den Tag anzufangen. Diese Morgenfeier dauert eine halbe Stunde und ist in feste Teile gegliedert, welche jede Woche neue

Inhalte bekommen: Rhythmisches Gehen, Eurhythmie, Singen, Musik zum Zuhören und Sprache. Den Sprachteil habe ich zuweilen übernommen, und die Beispiele stammen aus diesem Zusammenhang.

Anlass zum ersten Beispiel – Farben – bot der Umstand, dass ich in Chartres farbige Glasbrocken gekauft hatte (aus lauter Freude an den Fenstern der Kathedrale) und nach den Ferien den Kindern zeigen wollte.

«D Haselnuss» entstand, weil ich im Garten zündholzlange Haselpflänzchen fand. Sie hatten kleine Wurzeln, ein Stämmchen und drei, vier Blättlein ausgebildet und trugen die Nuss noch an sich.

In beiden Fällen wurde ein Text gestaltet – nicht eben mit letzter Sorgfalt, weil es sich ja gleichsam um Verbrauchstexte handelt –, der Bewegung und Gebärde nicht bloss ermöglichen, sondern hervorrufen sollte. Die elementaren Sprachmittel Laut, Rhythmus und Melodie können dabei den mitzuteilenden Gehalt in lebendige Bilder verwandeln.

Vorstellen muss man sich nun, dass im ersten Beispiel sich zunächst alle vorbeugen und mit den Händen die Augen bedecken, um sich dann aufzurichten, die Arme auszubreiten und die Augen aufzutun. Die drei Farben werden durch einzelne Kinder gespielt, die ein farbiges Tuch um sich haben können.

Die Bewegungen und Gebärden zur «Haselnuss» ergeben sich von selbst.

Mit den anspruchslosen Beispielen möchte ich anregen dazu, eine Kraft zu entdecken und zu entwickeln, über die wir verfügen, weil wir Menschen sind.

Ich möchte sie nennen die Kraft der konkreten Phantasie, will sagen einer Phantasie, die nicht freischweifend sich betätigt, sondern recht streng sich eines bestimmten Gegenstandes bemächtigt. In den Beispielen bedient sie sich der Sprache, um Erscheinungen der Aussenwelt zu ergreifen und den Kindern nahezubringen, einer Sprache, die durch Bewegung und Gebärde das ganze Kind zu ihrem Organ macht.

D Farbe

Tue d Ouge zue u stell der vor
s gäb keini Farbe meh
u d Wält wär grau und ohni Glanz
wi under altem Schnee
wi under grauer Äsche
wi under stumpfem Stoub
und grau wär d Chirschibluescht
und grau wär ds Buecheloub

Und jetz lueg uuf
di Farbefröid chunnt starch fasch wi ne
Schmätz
dür dyni Ougefänschter y bis z innerscht
i dys Härz

Rot
I bi ds Rot
u rot isch ds Bluet
u ds Fүүr isch rot
u rot isch d Gluet
Fүүrvögeli tanz Fүүrvögeli tanz

Blau
Ds Blau bin i
Mys wyte Tuech tuet mi ganz verdecke
Wär i bi und was i tue chan i guet
verstecke
Ds blaue Seeli ligt ganz still
wil sech der Himel spiegle will

Gälb
I bi ds Gälb
So wi di grossi schöni Sunne schynt uf üsi
Ärde
bin i e chlyni Sunne u wett e grossi wärde
Schyn chlyni Sunne schyn

D Haselnuss
Im letschte Herbscht im Garten uss
da isch e bruuni Haselnuss
vor Haselstuden abegheit
Du isch es chlys Waldmүүsli cho
u het sen i sys Schnörrli gno
u het sen i sys Näschtli treit
Äs hätt se wellen ässe
u het se du vergässe
Du isch di Nuss halt blybe lige
im Boden underem Schnee
het gschlaaffe bis im Früelig
da hättisch sölle gseh
Da het di Nuss ihri Schale gsprängt
e chlyni Würzen i Bode zwängt
gäge d Sonnen ufen es Stämmli gschickt
das het dr Härd uf d Syte drückt
u het sech a ds Liecht füregla
u jetze sy scho Blettli dra

Rudolf Wehren, Biel

Gedanken zur Kleinklasse

In den meisten Sonderschulen haben die Heilpädagogen die Aufgabe, dem behinderten Kinde zu helfen, in die menschlichen Fähigkeiten des Gehens, Sprechens und Denkens hineinzukommen, oder es darin zu fördern.

Die Kinder in den Kleinklassen haben grösstenteils die grundlegenden Inkarnationsschritte durchlaufen und unterscheiden sich wenig von ihren gleich-

altrigen Kameraden in der Volksschule. Das ist einer der Gründe, warum die betroffenen Kinder und deren Eltern bei einer Einweisung in die Kleinklasse mit Antipathie reagieren. Ob der Schüler lernbehindert, verwahrlost oder unfähig ist, sich sozial einzuordnen, wie immer auch die Verhältnisse liegen, so hat er eine schlechte Schul- und Lebenserfahrung gemacht. Er ist seelisch verletzt und reagiert darauf mit Misstrauen und Verschlussenheit, oder er zeigt sich prahl-süchtig, extravertiert. Geduld und Ruhe sind nötig, um dem einen Zeit zu lassen, sich zu öffnen, dem andern, seine Renommiersucht auszupuffen. Je unliebsamer und schwieriger sich Schüler darstellen, desto aktiver fühlen wir uns als Lehrer für unser Wirken aufgerufen.

Unsere Arbeit in der Kleinklasse A ist vielfältig, spannt sich nach allen Richtungen und ist in diesem Zusammenhang hier nicht auszuleuchten. Immer aber sind wir verpflichtet:

- die Erziehung der Kinder aus unserer eigenen, verantwortungsbewussten Selbsterziehung herauswachsen zu lassen;
- Fähigkeiten beim Schüler wahrzunehmen, ihn zur Menschlichkeit und zur Bewährung im Leben heranzubilden;
- das Kind zur persönlichen Reife zu führen durch Inhalt und Kraft der Darbietung des Lehrstoffes.

Wir kennen alle das tägliche, harte Ringen darum, mit der Klasse, mit dem Stoff und mit uns selbst in ein gutes Verhältnis zu kommen. Die Sprache leiht dafür Band und Hilfe. Jedes Wort, das nicht aus der Oberflächlichkeit heraus gesprochen wird, ehrt das Kind und hilft ihm aus seinen Schwächen heraus. In der Banalsprache oder im leeren Pathos finden wir nicht zum inneren Wesen unserer Schüler. Wir müssen uns dazu erziehen, wahr, einfach, herzlich und in guter Form zu sprechen.

Beim entwicklungsgestörten Kinde dehnt sich oft die Phase der Nachahmung bis gegen die Pubertät hin aus. Bedeutet das für den Heranwachsenden Zwang oder Chance? Es will uns immer wieder tief enttäuschen, wie negativ zwingend und zerstörerisch die Umwelt auf gewisse Kinder wirkt. Oft zweifeln wir daran, ob das Schulleben Gegengewicht sein kann, resignieren aber nicht. Im Gegenteil, bewusst und im Respekt vor der Persönlichkeit der Schüler, benützen wir die Öffnung, die die Nachahmungsfähigkeit bietet, um möglichst viel Vorbildliches einfließen zu lassen. Damit ist nichts

Moralisierendes gemeint, sondern auf das Unwägbare, das Nicht-fest-zu-stellende verwiesen, durch das jedes menschliche Zusammensein geprägt wird. Auf diesem Hintergrund wird alles wichtig und wesentlich, was wir tun und wie wir es tun. Die Schüler spiegeln die Art und Weise zurück, wie wir gehen, sprechen und denken. Somit ist es in die Verantwortung des Lehrers gestellt, welche Grundstimmung in der Klasse lebt, ob sich die Kinder gegenseitig annehmen, wie gearbeitet und gefeiert wird. Die Kinder fühlen sich geborgen in einem liebevoll gestalteten Schulzimmer und bringen Steine, Schneckenhäuser, Wespenester und Wurzeln, um die kleinen Ausstellungen zu ergänzen oder neu zu ordnen. Im Grüssen, Danken, mit jedem Blick kann der Lehrer den Heranwachsenden zeigen, dass er für sie da ist und zu ihnen gehört, sich freut und leidet mit ihnen. Die halbe Stunde vor Schulbeginn hat ihren besonderen Segen für den Lehrer, der sich sammelt und für die Schüler, die rechtzeitig kommen und ungezwungen erzählen. Der bärtige, grossgewachsene René hilft beim Aufhängen von Male-reien. «Dass ds Vreni mit sine Närke-zuckige e so öppis Schöns fertig bracht het», lobt er.

Die Lernfähigkeit und die Lernbereitschaft hängen wenig ab vom Intelligenzquotienten und auch nicht von einschlägigen Hilfsmitteln und sogenannten Entlastungstechniken. Kleinklassenschüler werden fähig zum Lernen und können sich ein beachtliches Wissen aneignen, wenn sie aus dem seelischen Erleben heraus lernen dürfen und ihnen Anerkennung zuteil wird. Der Lehrer, der am Stoff seine Phantasiekräfte schult, entzündet und nährt die Begeisterung bei den Schülern und verbindet sich mit ihnen in einem gemeinsamen Interesse.

Novalis sagt: «Das Höchste ist das Verständlichste, das Nächste, das Unentbehrlichste.» In den Kleinklassen bestätigt sich die Wahrheit dieser Aussage. Die Kinder verlieren ihr mattes Bewusstsein, werden lebendig, fragelustig, willenskräftiger und begreifen, wenn wir mit ihnen an den grossen Themen vom Menschen, vom Tier, von Pflanze und Stein, von der Erde, vom Wasser, von der Luft und vom Feuer arbeiten. Wir dürfen aber nicht nüchterne Begriffe bieten. Wasser ist tätiges Element, bewegt sich in Kreisläufen, will im Regentropfen Kugel werden, glitzert auf der Wiese als Tau, schlängelt sich als Bächlein, ent-springt als junger Fluss, quillt, fliesst, fällt, wird Schneestern, Eisblume. Das Wasser bekommt sakramentale Bedeutung in der Taufe, wird Gleichnis und Grundlage

alles Lebendigen. Eine Fülle von Möglichkeiten ist gegeben, um für jede Altersstufe einen Begriff immer neu, immer anders zu charakterisieren und damit die Beziehung des Menschen zu seinem Ursprung und zu seiner weiteren und engeren Umgebung zu schaffen. «Tue dr Hane zue, ds Wasser isch nid nüt!» befahl Markus seinem jüngeren Kameraden.

Gegenüber den Geheimnissen der Natur und den Gesetzen des Lebens wird es immer wenig bleiben, was wir davon im Wort, mit Stift und Farben, mit unseren Händen und Werkzeugen auszudrücken vermögen. Mit den Schülern zusammen üben wir uns unentwegt darin, die Sprache zu verstehen, die aus allem Dasein selber spricht. Am sinnfälligsten geschieht dies im Gartenbau- und im Werkunterricht. Der Schüler nimmt unbewusst teil an einem Wahrheitsgeschehen, wenn er die Erde bearbeitet, materialgerecht den Ton formt, Holz schnitzt, den Stein bearbeitet, knüpft und webt.

Fünf Mädchen und sechs Knaben einer achten Klasse hatten sich entschlossen, eine Weihnachtsskrippe zu schnitzen. Die Lernprozesse waren schwierig, und die Durchhaltekraft wollte oft reissen. Trotzdem gaben sich die Schüler nicht zufrieden mit der Heiligen Familie, mit Ochs und Esel, mit den Hirten, die alle bis zur Weihnachtsfeier bereit waren. Nach Neujahr wurde weiter geschnitzt. Es entstanden Engel, die drei Könige und Kamele. Die Arbeit dauerte ein volles Schuljahr! Während dieser Zeit verbesserten die Schüler ihre schulischen Leistungen, besonders im Rechnen, wurden selbstsicher, zukunftsfreudig, kritik- und entscheidungsfähig.

Meistens setzen wir die Doppellektionen für den Werkunterricht auf den Nachmittag. Für die Fächer Sprache, Sachunterricht und Rechnen bringen Doppellektionen am Morgen verschiedene Vorteile. Ein tragender Rhythmus stellt sich ein. Es wird möglich, ruhig und konzentriert mit der Klasse zu arbeiten und denselben Themenkreis von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu behandeln. Hilfe und reiche Anregung finden wir im Lehrplan für die Freie Waldorfschule (Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart). Beispiele für alle Altersstufen machen deutlich, wie sich die Wahl von Lehrstoff, Methodik und Didaktik ausschliesslich nach der normalen Entwicklung des Kindes, das heisst, nach einem geistigen Geschehen im Kinde richtet.

Für uns stellt sich die Frage: Sollen wir im Unterricht die behinderte Entwicklung oder die Altersstufe der Kinder berücksichtigen? Aus der Verbundenheit mit

unseren Schülern wissen wir, wie sie einerseits therapeutischer Übungen bedürfen, andererseits aber nach Lerninhalten verlangen, die ihrem Alter entsprechen. Wir befriedigen die Bedürfnisse, indem wir sowohl Einzelunterricht in der Klasse wie auch einen Klassenunterricht führen, was jedoch ein lebendiges Ineinandergreifen sein soll.

Wie erwähnt, erfassen unsere Heranwachsenden im Sprach- und Sachunterricht anspruchsvolle Zusammenhänge, sofern das Lernen auf Grund eines ergriffenen Gemüts, angeregter Gefühle und Empfindungen geschieht. Es gibt beglückende Momente im Klassenunterricht, in denen über alle Behinderungen hinweg ein gemeinsames Verstehen wie eine höhere Wirklichkeit in der Klasse lebt.

Im Formenzeichnen, Malen, Werken, in den Turn- und Musikstunden bietet sich immer Gelegenheit, eine allgemeine Arbeit zu modifizieren und gezielt helfend auf das einzelne Kind zu wirken. Im Tun – dazu gehören auch das Theaterspiel, die Schulreise sowie das Skilager – werden die Mädchen und Knaben geschickt, mutig, erfahren, und extreme Temperamentsveranlagungen und Verhaltensstörungen gleichen sich aus.

Im Taschenbuch «Heilende Erziehung» (Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart) sind Methoden und Erfahrungen von Ärzten, Pädagogen und Künstlern gesammelt. Wir dürfen uns von ihrer Lebensarbeit für das behinderte Kind befruchten lassen. Immer aber sind es die uns schicksalsverbundenen Kinder, die uns anspornen, unentwegt für sie nach der Heilkraft zu suchen.

Hedwig Bitterli, Langenthal

Einmaleinsspiele

Der Volksmund sagt: «E gschickti Hand, e gschide Chopf.»

In ähnlicher Weise hat Rudolf Steiner 1920 im Baslerkurs auf die Beziehung zwischen Hand und Kopf hingewiesen: «Je weniger man den Intellekt dressiert, je mehr man darauf ausgeht, ... dass aus den Gliederbewegungen, aus der Geschicklichkeit der Intellekt wird, desto besser ist es.»

Diese Einsicht kann dazu führen, das Üben der Einmaleinsreihen mit Geschicklichkeitsübungen, zum Beispiel dem rhythmischen Prellen eines Balles zu begleiten. Dabei entwickelt sich im seelischen Gefüge des Schülers eine ordnende und formende Kraft, die seinem Rechnen immer mehr Sicherheit zu verleihen vermag. Als Beispiel solchen Übens sei auf die nachstehenden kleinen Rechenspiele verwiesen, die von den Kindern immer wieder gerne durchgespielt und aufgeführt werden.

Rechenspiel I

Einmaleins heisst unser Stücklein.
Wie das Kraut die kleinen Zicklein,
meck mereck meck meck meck mo
machen uns die Zahlen froh.

Wollen jetzt von 1 bis 100,
dass Ihr Euch darüber wundert,
rechnen ohne Unterlass
wie einmal Pythagoras.

Lasst uns erst die Reihen sprechen,
vorwärts sie und rückwärts sagen,
ohne jedes Kopferbrechen
sie aus unsern Bällen schlagen.

Jetzt zuerst die Zweierreihe:

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
20	18	16	14	12	10	8	6	4	2

Und dann folgt die Dreierreihe 3 6 9 ...
die Viererreihe 4 8 12 ...
die Fünferreihe usw.

(Beim *Vorwärtssagen* mit jeder Zahl den Ball auf den Boden prellen und wieder fassen, beim *Rückwärtssagen* den Ball mit der Zahl hochwerfen und dann wieder fangen.)

Und zum Schluss, Ihr glaubt es kaum,
geht es durch den Zahlenraum
mit den Reihen zwei bis zehn,
wie Ihr es noch nie gesehn!

(Die in der hintersten Reihe erhöht stehenden Schüler müssen ihre an einem Stab befestigten Reihenschilder immer dann hochstrecken, wenn im Spiel eine zu ihrer Reihe gehörende Zahl gesagt wird):

1	2	3	4	(Chor)
			4 = 2 × 2	(Buben oder Mädchen, in Gruppen oder einzeln)
5	6			
			6 = 3 × 2	2 × 3

*Du musst die nach ihrer Entfaltung
hungernde Seele des Kindes spei-
sen und nähren, wie es seine
eigene Natur fordert, und nicht,
wie die Launen böser Eigenheiten
oder Verirrungen dich gelüsten
machen.*

Pestalozzi

7 8
8 = 4 × 2 2 × 4
9
9 = 3 × 3
10
10 = 5 × 2 2 × 5
11 12
12 = 6 × 2 4 × 3 3 × 4 2 × 6
13 14
14 = 7 × 2 2 × 7
15
15 = 5 × 3 3 × 5
16
16 = 8 × 2 4 × 4 2 × 8
17 18
18 = 9 × 2 6 × 3 3 × 6 2 × 9
19 20
20 = 10 × 2 5 × 4 4 × 5 2 × 10
21
21 = 3 × 7 7 × 3 usw. bis 100

Rechenspiel II

(Die ersten sieben Zeilen eventuell im rhythmischen Schreiten)

Das Rechnen lässt uns keine Ruh,
drum rechnen wir auch immerzu,

und unterm Schopf
wird unser Kopf
so hell und klar,
wie er bis jetzt
noch niemals war.

Im Gegensatz zum Vogel Strauss,
der, wie ihr wisst, nicht sehr geschickt,
ist unsre Klasse, wie einst Gauss,
im Rechnen jetzt schon ziemlich weit.

Doch wollen wir, statt uns zu preisen,
in aller Schlichtheit Euch beweisen,
dass wir im Rechnen mit Vergnügen
zu jenen Reihen aufgestiegen,
die weit hinauf bis 1000 gehn
und nicht allein bis 10 × 10.

Drum wollen wir das Spiel beginnen
und auf die Zahlen uns besinnen,
welche unsern Kopf erhellen,
wenn geschickt wir Bälle prellen:

20 40 60 80 100
120 140 160 180 200

und nun geht es froh und munter
schnell die Reihe wieder runter:

200 180 160 140 120
100 80 60 40 20

Weiter prellen flott und fleissig
wir geschwind die Reihe dreissig:

30 60 90 120 150
180 210 240 270 300

Und nun geht es froh und munter
schnell die Reihe wieder runter:

300 270 240 210 180
150 120 90 60 30

Ist die Dreissig abgetan,
fängt die Reihe vierzig an:

40 80 120 160 200
240 280 320 360 400

Und nun geht es froh und munter
schnell die Reihe wieder runter:

400 360 320 280 240
200 160 120 80 40

Ist die Vierzig abgetan,
fängt die Reihe fünfzig an usw.

Das Rechnen lässt uns keine Ruh,
drum rechnen wir auch immerzu,

und unterm Schopf
wird unser Kopf
so hell und klar,
wie er bis jetzt
noch niemals war.

Ernst Bühler, Biel

Heimatkunde im dritten Schuljahr

In Artikel 1 des bernischen Primarschulgesetzes heisst es unter anderem: «Die Schule . . . hat Charakter, Verstand und Gemüt der ihr anvertrauten Jugend bilden zu helfen, ihr Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln . . . (Sie) soll dazu beitragen, die Ehrfurcht vor Gott und in christlichem Sinne den Willen zu gewissenhaftem Handeln gegenüber dem Mitmenschen zu wecken.»

Wird heute nicht ein Übergewicht auf das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten gelegt? Sähe die Welt nicht anders aus, wenn mehr beachtet würde, was das Schulgesetz daneben auch noch verlangt?

Im Folgenden wird zu zeigen versucht, wie beim Drittklässler in der Heimatkunde das Staunen vor Gottes Schöpfung geweckt und das gewissenhafte Handeln gegenüber den Mitmenschen angeregt werden kann.

Das Kind gerät um das neunte Lebensjahr herum in eine seelische Krise. Es löst sich aus der Identifizierung mit der Umwelt, in der es sich bisher geborgen fühlte. Es wird verunsichert. Alles, was vorher selbstverständlich und zweifellos gut war, kommt ins Wanken. Das Kind entdeckt bei seinen Eltern, beim Lehrer, bei andern Mitmenschen Schwächen und Fehler, die es vorher nicht beachtet hat, und in der bisher heilen Natur und Umwelt ahnt es lauernde Gefahren. Noch halb unbewusst fragt es sich: Kann ich Vertrauen haben zu den Mitmenschen, zur Umwelt, zur Schöpfung?

Dieses schwindende kindliche Vertrauen neu zu stärken und es zugleich in ein bewusstes, verstehendes überzuführen, ist eine der Aufgaben im Unterricht der dritten Klasse, und die Heimatkunde kann dazu dienen.

Ein dankbarer Weg bietet sich dar, wenn man vom Alltäglichen und dem Kinde Vertrautesten ausgeht, indem man in sein Bewusstsein hebt, dass es, um auch nur leben zu können, drei Dinge notwendig braucht: Nahrung, Kleidung und Wohnung. Lässt man es erleben, wie Himmel und Erde und viele, viele Menschen helfen müssen, dass wir uns ernähren, kleiden und geschützt wohnen und schlafen können, so wird es zunächst in grosses Staunen geraten. Aus diesem Staunen kann Dankbarkeit erwachsen für das weise Walten in der Natur und für das überlegte Schaffen und Wirken der Erwachsenen. Und ist dies gelungen, so kann sich auch das Höchste einstellen, was es auf Erden gibt: Liebe zu allem, was um uns ist, Himmel, Erde, Pflanze, Tier und Mitmensch. Wie kann man nun beispielsweise die Nahrungsfrage behandeln?

Woher kommt unsere Nahrung?

Diese Frage, in die Klasse geworfen, entzündet ein eifriges Gespräch. Es ergibt sich, dass jegliche Art von Nahrung letzten Endes ein Geschenk des Himmels und der Erde ist. In Stichworten sei angedeutet, was im Gespräch, mit Keimversuchen, in der Heftführung, im Zeichnen und Singen getan werden kann.

Das Wunder des Keimens

In jedem Sämlein steckt verborgen die Art der Pflanze, ihr Urbild. Wurzelkräfte drängen in die Erde, in die Tiefe, ins Dunkle, Harte, Feuchte. Sprosskräfte streben zur Höhe, ins Licht. Verwandlung des Blattes vom Keimblatt zum Stengelblatt, zum Kelchblatt, zum Blüten- und Staubblatt. Welche Verfeinerung in Form und Farbe bis zum Versprühen im Duft! Was bewirkt diese Verwandlung? Wer hilft da mit? Welche Rolle spielen die vier Elemente Erde, Wasser, Luft und Feuer (Wärme und Licht)? Das Kind soll das Wunder des Keimens erfühlen und erleben können. Nicht zu rasch ins Begriffliche gehen! Auf das intensive Fühlen kommt es in diesem Alter an. Begriffe ohne einen erlebnisstarken, warmen Gefühlsmantel sind für das Unterstufenkind Steine statt Brot. Grosse farbige Zeichnung. Gedichte und Lieder. Aufsätzchen: Ich bin eine Bohne, ein Sonnenblumenkern usw. Jedes Kind kann sich seine Pflanze aussuchen.

Die Arbeit des Bauern

Wanderungen über die Felder zu verschiedenen Jahreszeiten. Besuche von Bauernhöfen, vielleicht auch Mitarbeit. Was muss der Bauer alles können und wissen: Tiere kennen und pflegen, Vieh züchten, melken; Bodenarten kennen, ob leicht, schwer, sandig, lehmig, sauer usw.; Saatgut, wann, wie und wieviel säen; Düngemittel, was und wieviel in welchen Boden und für welche Pflanzen; Spritzmittel, gegen welche Krankheiten für welche Pflanze, zu welcher Zeit, in welcher Verdünnung; Baumpflege, Kernobst, Steinobst, Apfel-, Birnen-, Kirschen-, Zwetschgen-, Pflaumensorten; Kartoffelsorten; Getreidesorten: Weizen, Roggen, Dinkel, Einkorn, Hafer, Gerste; mähen, heuen, ernten, Fuder laden, Traktor fahren, Maschinen bedienen und pflegen (Sä-, Mäh-, Kartoffelgrab- und Heuwendemaschine). Der Bauer muss also auch noch Mechaniker sein, muss Werkzeuge flicken können. Da fast zu jedem Bauernhof auch etwas Wald gehört, muss er auch den Walz pflegen, Waldbäume kennen, Bäume schlagen, Holz führen, sägen, spalten, Reiswellen binden. Er muss kaufen und verkaufen, also auch die Preise kennen. Er kauft Saatgut, Düngemittel, Werkzeug, Maschinen usw. und verkauft Pferde, Kühe, Kälber, Schweine, Getreide, Gemüse, Kartoffeln, Holz usw. Viele Arbeiten muss der Bauer auch sonntags verrichten: Tiere füttern, Kühe melken, oft auch heuen und ernten, wenn das Wetter die Woche hindurch schlecht war. Die Bäuerin muss die meisten der genannten Arbeiten auch kennen und verrichten können. Dazu führt sie den Haushalt. Kochen, Backen, Dörren, Einmachen, Nähen, Putzen, Waschen, Bügeln, Gartenarbeiten gehören zu ihrem Aufgabenkreis, und dies alles neben der Besorgung der Kinder. Nur dank dieser vielschichtigen Arbeit der Bauersleute bekommen wir Brot und Milch auf den Frühstückstisch! – Zeichnungen: Bauernhof mit Garten und Hofstatt, Bauernarbeit, Wiesen, Getreidefelder. Aufsätze: Ein Tag auf dem Bauernhof, Im Stall, Beim Heuen usw. Gedichte und Lieder.

Mit dem Bauernhof verbunden

sind Mühle, Bäckerei, Metzgerei, Käserei, Mosterei, Gerberei, Sägerei, Schmiede, Maschinenfabriken, Märkte. Auch bei der Darstellung dieser Arbeitsorte liegen die Schwerpunkte auf dem menschlichen Tun. Das Kind muss innig erleben, dass seine Mahlzeiten ohne die Arbeit all dieser Berufsleute mager ausfiele. Da und dort Besuche machen, Väter einspannen,

entsprechende Aufsätze und Berichte schreiben lassen, vielleicht in Gruppenarbeit: Ich gehe zum Bäcker, Am Mittagstisch, Ich koche das Mittagessen, Ich backe eine Torte... Handwerkersprüche und -lieder. Der Vollständigkeit halber wird man die Kinder auch auf die Nahrungsmittelindustrie aufmerksam machen; die ursprünglichen Tätigkeiten wirken aber, sofern sie noch da sind, eindringlicher. – Achtung vor dem Mitmenschen und Dankbarkeit für sein Tun: das erweckt soziale Kräfte, und diese zu wecken ist heute dringlicher denn je.

Gehaltvolle Gedichte

zu den angeführten Themen finden sich vor allem in den Sammlungen «Eins und Alles», herausgegeben von Heinz Ritter (Mellinger Verlag Stuttgart) und «Scheine Sonne scheine», herausgegeben von Ernst Bühler und Margrit Lobeck (Paul Haupt-Verlag Bern). Die erste Sammlung enthält neben vorwiegend bekannten Gedichten von Friedrich Rückert, C. F. Meyer, Matthias Claudius, Hoffmann von Fallersleben, Johannes Trojan, Julius Sturm und anderen auch Tischgebetsprüche von Herbert Hahn, Christian Morgenstern, Heinz Ritter, Angelus Silesius. Von den weniger bekannten Gedichten der zweiten Sammlung seien zum Abschluss zwei hier wiedergegeben, das eine (von Julius Lohmeier) in der Schriftsprache, das andere (von Ernst Bühler) schweizerdeutsch:

Als Körnlein gesät,
als Ähre gemäht,
gedroschen im Takt,
gesiebt und gesackt,
dann hurtig und fein
gemahlen vom Stein,
geknetet und gut
gebräunt an der Glut.
So liegt's blank und frisch
als Brot auf dem Tisch.
Lasst uns, eh wir's brechen,
den Segen erst sprechen.

Es Chorn wachst us der Ärde,
das geit ihm grüsli gnue.
Es möcht es Ähri wärde
u sträbt em Himmel zue.
Doch we der Buur wott ärne,
so isch es ryf u voll.
S wohnt ou i mir e Chärne,
wo nes Ähri wärde soll.

Arbeitshilfen

des Bernischen Lehrervereins: Brot, wo kommst du her? (HU 3 1971/5) – Der Gärtner (HU 3 1971/1) – Der Schmied (HU 3 1971/2) – Jahreszeiten (HU 1/2 1971/9).

Hermann Bieri, Biel

Erster Pflanzenkundeunterricht

Vom neunten, zehnten Altersjahr an ist es möglich, in einer beobachtenden, vergleichenden und beschreibenden Art mit den Kindern Pflanzenkunde zu betreiben. Vor diesem Zeitpunkt hebt sich das Kind bewusstseinsmässig noch zu wenig von der Umwelt ab. Jetzt treten die Dinge stärker als gegenüberstehende Erscheinungen ins Bewusstsein. Ein lebendiges Interesse, eine stärkere Neigung zum genauen Beobachten und ein beweglicheres Vorstellungsvermögen erwachen und bilden die Grundlage für einen objektbezogenen Unterrichtsstil.

Jetzt können die Pflanzengestalten dem Kinde durch gemeinsames Beobachten und Vergleichen, durch mithilfe des Hinweisen und Schildern des Lehrers etwas von ihrem Eigenwesen offenbaren. Die Darstellung muss, der kindlichen Entwicklungsstufe entsprechend, ganz aus dem Sinnlich-Schaubaren heraus gegeben werden. Begrifflich-abstrakte Formulierungen kann das Kind noch nicht voll erfassen.

Voraussetzungen für den Lehrer

Wenn der Lehrer die Kinder in einer lebendigen Art mit der Pflanzenwelt vertraut machen will, muss er sich durch eigenes Anschauen, eigenes Suchen, eigenes Einfühlen ein unmittelbares Verhältnis zu ihr erarbeiten. Dabei wird er bald mit Staunen erfahren, was für eine reiche, differenzierte Welt sich ihm mitzuteilen beginnt. Als polare Wesen, erd- und sonnenverwandt, demonstrieren ihm die Pflanzen in nie geahnten Gestaltvariationen den Weg vom Erdengrund zum Licht: im Wurzelbereich der Erde hingegeben, im Stengel-Blatt-Teil die Schwere überwindend, der Luft und dem Licht sich darbietend, in der Blüte das Sonnenabbild gestaltend, im Öffnen und Schliessen den Sonnenrhythmus begleitend. Durch die sich formenden und wandelnden Pflanzenorgane hindurch lernt der Beobachter die schöpferisch gestaltenden Kräfte spüren. Es führt dies zu einer künstlerisch-ganzheitlichen Betrachtungsweise, die von den Objekten her verlangt wird, weil sie selbst Kunstwerke der Natur sind.

Kind und Pflanze

Nun muss der Lehrer auch mit dem Kind eine Form und Gesten nachschaffendes

Gestalterleben üben. Dazu muss ein intensives Mitspüren der verschiedenen Umweltbereiche kommen. Bei den Stengel-Blatt-Bildungen kann die Geste des sich dem Lichte Darbietens und die belebende und gestaltende Wirkung des Lichtes abgelesen werden. Im Stockwerkbau zeigt sich der Lichthunger unmittelbar. Ebenso stark soll der Erdengrund im Zusammenhang mit dem Wurzelwachstum mitempfunden werden. Der Lehrer merkt bald, dass die Fähigkeiten zum Betrachten geübt und entwickelt werden müssen.

Der Unterricht sollte das Kind nach und nach zu einem lebendigen, gemüthhaften Kontakt mit den Pflanzen führen. Dabei entwickelt es eine differenzierte innere Beweglichkeit. Der erwachenden Intelligenz sollen nicht tote Begriffe zum gedächtnismässigen Behalten vermittelt werden. An den bildhaften Pflanzenformen erzeugt das Kind selbst im nachschaffenden Formempfinden und in der darauf folgenden sprachlichen Aussage die nötigen Gedankenformen. Ein lebendiger, vom Objekt her angeregter Intellekt kann geübt werden. Es taucht selbst ein in jede Einzelheit und versucht, das Erfahrene, Erkundete, Gefundene, Erahnte zu formulieren. Es gelangt dabei nicht zu endgültigen Aussagen; die ganze Erkundungsarbeit verläuft im Charakterisieren. In einem späteren Zeitpunkt soll sich das Kind nicht an diese ersten Begriffe erinnern; es wird mit gewachsenen Kräften zu neuen und feineren Einsichten gelangen können.

Pflanze, Erde, Sonne

Im Walde hat die Klasse Buchenkeimlinge in vielen verschiedenen Entwicklungsstadien gefunden und angeschaut. Kein anderer Vorgang demonstriert uns mit solcher Eindringlichkeit das Eingordnetsein der Pflanze in die Polarität Unten-Oben wie die Keimung. Aus dem isolierten Samenstadium heraus entwickelt sich der Wurzelspross, sobald Wärme und Feuchtigkeit die nötige Anregung gegeben haben. Er reagiert auf die Schwerkraft und dringt erdwärts in die Tiefe. Die Pflanze sucht mit einem Organ die Erde, findet sie und verbindet sich in der Wurzelbildung mit ihr. In der nächsten Phase wächst sie mit dem Stengel-Spross teil den oberen Bereichen zu. Das Wachstum richtet sich wiederum nach der Schwerkraft; aber diesmal reagiert die Pflanze umgekehrt; sie überwindet die Schwerkraft und sucht das Licht. Das Stengelchen streckt sich, die Keimblätter werden emporgehoben, entfaltet und ergrünend dem Licht dargeboten. Damit hat der Keimling aus der

Substanz des Samenvorrates die nötigen Organe aufgebaut und sich mit allen Stoff- und Kraftbereichen zum selbständigen Weiterwachsen verbunden. Mit Wurzel, Stengel und Keimblattpaar im Erde-, Wasser-, Luft-, Licht- und Wärmemilieu ist er eine von der Mutterpflanze unabhängige Tochterpflanze geworden. Die neu entstehenden Blattstockwerke werden aus selbsterzeugter Substanz aufgebaut. Die schöpferischen Organe dazu sind die Blätter; in ihnen sammelt der Keimling die Stoffe und Kräfte des Umkreises und verarbeitet sie zu Bau- und Nährstoffen. Wie aus einer unversiegliehen, von der Sonnenwirkung gespiegelen Quelle strömt es aus den Blattorganen in alle Teile der werdenden Pflanzengestalt.

Mit Hilfe der Keimung können wir auf dieser Stufe bei den Schülern ein erstes Verständnis für die Funktionen der Pflanzenorgane Wurzel, Stengel und Blatt im Zusammenhang mit ihren aktiv aufgesuchten Umweltbereichen wecken. Damit hat man die Voraussetzungen geschaffen, um mit einer Klasse die schier unerschöpfliche Vielfalt von Stengel-Blatt-Anordnungen bei verschiedenen Pflanzen zu studieren. Die dynamische Spannung zwischen Rafften, Hochstreben (Stengelfkraft) und flächigem Ausbreiten (Blattkraft) drückt sich im Bau der Pflanze deutlich aus. Bei wechselständigen Blattstellungen führt der Stengel eine leichte Zickzackbewegung aus, als ob er sich losreißen müsste von der Seitentendenz der jeweiligen Blattbildung. Nur wenn zwei oder mehr Blattorgane auf der gleichen Knotenhöhe abzweigen, bleibt er gerade; hier ist eben Gleichgewicht. Manchmal wird das Blatt mit einem Blattstiel weit in den Raum hinausgetragen; bei andern Pflanzen finden wir keinen Blattstiel, die Blattfläche wird an den Stengel herangezogen; oft umgreift sie denselben sogar mit einer Kragenbildung. Zugleich beachten wir die verschiedenen Blattformen. Welch grosse Wandlungsfähigkeit entdecken wir in den durchrippen Vegetationsflächen. Betrachtend, zeichnend und vergleichend schulen wir unsern Blick und unser Formempfinden.

Erstes Bekanntwerden mit den Gesetzen der Blütenbildung

Beim Einführen neuer Themen ist es gut, wenn wir die Kinder gleich zu Beginn durch starke Erlebnisse Wesentliches vorausahnen lassen. Eine blühende Löwenzahnmatte im Vormittagslicht kann das Blütenhafte zum eindringlichen Erlebnis werden lassen. Welch leuchtendes Gelb strahlt aus den vielen Blütenschei-

ben! Es sind kleine Sonnen, die ihr Antlitz der grossen Sonne zuwenden. Später, wenn die Sonne niedersteigt, schliessen sich die Blüten so radikal, dass der ganze Farbzauber verschwindet. Blüten sind von allen Pflanzenorganen am meisten sonnenhaft. Sie künden es mit Farbe und Form, im Öffnen und Schliessen und einige sogar im Mitmachen des täglichen Sonnenganges.

Ein anderes Blüten Erlebnis können uns die Tulpen beschern. Wir vergleichen die grünen Blütenknöpfe mit den intensiv leuchtenden Becherblüten. Wir bemerken die Umfärbung vom Grün zum Rot. Wir schauen von oben hinein in den sonnenbeschieneenen Blüteninnenraum und bewundern den geometrisch gebauten Lichtbecher. Hier finden wir nicht bloss eine kreisförmige Blütenscheibe, sondern einen zentrumbetonten Eigenraum, der im Öffnen und Schliessen rhythmisch mit dem erscheinenden Licht in Verbindung tritt.

Bei einem Besuch der Wiesensalbei am Sonnenbord erleben wir noch eine ganz besondere Überraschung: Die Biene landet auf einem dargebotenen Landeläppchen der Blüte, streckt ihr Köpfchen ins Innere und bekommt Blütenstaub aus zwei herabstossenden Beutelchen auf den Rücken gepudert. Man kann die Beobachtung viele Male machen und ist jedesmal wieder tief beeindruckt vom gegenseitigen Verhältnis zwischen Blüte und Insekt.

Wie bringt es die Pflanze fertig, die komplizierten, streng geordneten Blüten aufzubauen? Eine sonderbare Pflanze, die zwar nicht zu einer glanzvollen Blütenbildung befähigt ist, kann uns einen ersten Einblick gewähren.

Wie die Einbeere ihre Blüte bildet

Ein Stengel trägt vier grosse, grüne Blätter in gleicher Höhe als Assimilationskranz. Darüber hebt ein feiner Stengel eine gelblichgrüne Strahlenblüte in ein höheres Niveau hinauf. Ganz gesetzmässig ist diese Blüte gebaut: Lauter Viererkränze grüner Blätter sind die Bauelemente. In der Blüte sind die Blätter stark zusammengezogen und hellgrün. Sie dienen nicht mehr der Assimilation, sie haben, sich wandelnd, neue Funktionen übernommen; ausserdem lagern die fünf Viererkränze dicht übereinander, die Knotenabstände sind sehr klein geworden. Die Einbeere lässt uns in ihre Kunst des Blütenbildens ein wenig eindringen, weil sie es auf eine erstaunlich einfache Weise fertig bringt. Die Pflanze verwendet nicht neue Organe dazu. Sie verwendet fünf Knotenstockwerke mit Vie-

rerblattkränzen. Die Blätter werden entsprechend umgewandelt, es entstehen: Kelchblätter, Kronblätter, Staubblätter und Fruchtblätter. Auf kleinem Raum muss die Pflanze mehrere Organe mit verschiedenen Funktionen zu einem streng geordneten Gesamtgebilde zusammenfügen. In der Mitte, in der bevorzugtesten Stellung, finden wir den vierteiligen Fruchtknoten, umsäumt von allen andern Blütenorganen. Er entwickelt sich zu Frucht und Samen. In der Blüten- und Samenbildung scheinen alle Gestaltungskräfte, die in der Mutterpflanze die einzelnen Teile hervorgebracht haben, wieder vereinigt zu sein. Auf kleinem Raum zusammengezogen, von der Umwelt isoliert, müssen wir uns die pflanzengestaltende Kraft im Samen ruhend vorstellen.

Beim scharfen Hahnenfuss finden wir von einer bestimmten Knotenhöhe an stark verwandelte Assimilationsblätter. Die Blattstiele werden kürzer und verschwinden in den letzten Knoten vor der Blüte ganz. Die fein gegliederten Blattflächen verkleinern sich, bis sie bei den obersten Knoten nur noch als winzige Zipfelchen die vorhandenen Blattanlagen andeuten. Erst nach diesem hemmenden Zurückdrängen des grünen Blattes strebt das letzte schlanke Stengelstück mit gesteigerter Länge in die Höhe, um die gelbe Blüte zu tragen.

Die Umstimmung, die in einer Pflanze vor sich gehen muss, um von der grünen Assimilationsphase zur Blütenbildung zu kommen, kann an vielen Pflanzen, die wie der Hahnenfuss ihre Blätter am Stengel verändern, abgelesen werden.

Mit wachgerufenem Interesse...

Nun können wir mit wachgerufenem Interesse und hinreichendem Verständnis auch kompliziertere Blütenbildungen in unsere Untersuchungen einbeziehen. Voll Befriedigung und Freude betrachten wir die symmetrischen Lichtgeschöpfe, die uns in Form und Farbe, im Duften und Verstrahlen, im Bestäuben und Fruchten mit eindringlicher Gebärdensprache Hinweise zu einem einführenden Verstehen geben.

Durch Erlebnisse, Beobachtungen und Besprechungen haben die Kinder differenzierte Gesichtspunkte kennen gelernt, nach denen man eine Pflanzengestalt befragen kann: Wie ergreift sie die Erde mit den Wurzeln, wie baut sie die Stengel- und Blattorgane ins Luft-Lichtreich hinauf, wie sind die Blattformen, die Blattstellungen, wie die Knotenabstände und Verzweigungen, wie verwandeln sich die Blätter von unten nach

oben, wie ist die Blüte gebaut, in welcher Weise sind Assimilationsteil und Blütensteil in die Gesamtgestalt hineinorganisiert, wie sind die Blütenstände, wie wirkt die spezielle Umgebung bei einer Sumpfpflanze, bei einer Trockenpflanze, bei einer Schattenpflanze, bei einer Lichtpflanze?

Es ist heute nicht leicht, Kindern einen echten, gefühls- und gedankenreichen Kontakt mit den Pflanzen zu vermitteln. Der Alltag überfällt uns mit allzu starken Reizen, denen gegenüber oft genug nur eine dumpfe, passive Seelenhaltung eingenommen wird. Die stillen Pflanzengeschöpfe drängen sich nicht auf. Wir müssen ihnen aus eigenem Antrieb eine starke, ausdauernde Zuneigung entgegenbringen. Wo dies angestrebt wird, kann in günstigen Unterrichtssituationen eine Klasse reich beschenkt werden durch die an der Pflanze abgelesene Kunde. Zugleich erleben wir bei einem solchen Unterrichtsbemühen ein Heilmittel gegen die passive Haltung den Welterscheinungen gegenüber.

Robert Pfister, Steffisburg

Durch Übereinstimmung des Bildungs- und Erziehungseinflusses mit den ewigen Gesetzen des menschlichen Wachstums wird der Mensch allein wirklich gebildet und erzogen.

Pestalozzi

Unser Schulweiher

Seit sieben Jahren betreue ich zusammen mit meiner Frau eine Gesamtschule. Würde mich jemand fragen, was uns in dieser Zeit mit den Schülern besonders gut geglückt sei, lautete die Antwort ohne Zögern: der Bau unseres Schulweihers.

Das Halten von Kaulquappen in der Schulstube hat mich nie ganz befriedigen können. Es ist, trotz sorgfältiger Pflege, immer wieder vorgekommen, dass die jungen Fröschen gestorben sind. Wie Abhilfe schaffen? Wäre es nicht möglich, im Schulhausgarten einen kleinen Weiher zu bauen? Gedacht – getan. Josi, ein Sechstklässler, beschreibt das Vorgehen folgendermassen:

«Im Herbst 1980 gingen wir in der Bubenschule zu den Gitzischöpf, um Steine für den Teich zu holen. Dann erhöhten wir die Stützmauer im Garten unseres Lehrers. Später grub die ganze Klasse den Teich aus, und die Buben befestigten ein Drahtnetz in den Mulden. Das ist gegen die Mäuse. Als wir soweit waren, legten wir Plastik darauf. Nachher transportierten Erwin, Ferdi und ich Lehm vom Gräbli zum Schulhaus. Dort strichen wir ihn im Weiher sorgfältig glatt. – Im Frühling durften wir nach Amsoldingen zu Herrn B. Pflanzen und sogar eine Muschel holen gehen. Auf der Rückfahrt gingen wir zu den Tümpeln auf der Panzerpiste. Auch dort gruben wir behutsam ein paar Pflanzen aus. Vom Meiersmaadlehrer bekamen wir Laich von Fröschen, und Christian brachte vier Bergmolche. Am 15. April war unser Teich fertig.»

Was Josi hier kurz und bündig beschreibt, war in Wirklichkeit mit vielen Erlebnissen verbunden, durch welche unsere Arbeit ihren besonderen Wert erhielt.

So halfen von allem Anfang an nicht nur die Schüler, sondern auch die noch nicht schulpflichtigen Kinder unseres Ortes mit. Ich erinnere mich noch gut, wie, als wir die Stützmauer bauten, das fünfjährige Töchterchen unserer Nähsschullehrerin mit der Pflasterkelle andächtig die Zementfugen glattstrich. Heute, zwei Jahre später, möchte es zusammen mit seiner älteren Schwester selber einen Weiher bauen. Erwin, unser jetziger Neuntklässler, spricht seit der Arbeit an der Teichmauer davon, dass er Maurer werden möchte. Vor kurzem hat er eine Schnupperlehre absolviert.

Aber auch die Eltern der Schüler sowie die übrigen Dorfbewohner begannen sich für das Leben in und um den Teich zu interessieren. An Sonntagen sah man die Kinder ihre Eltern in den Schulhausgarten führen, um ihnen die jungen Fröschen, die Bergmolch- und Gelbrandkäferlarven zu zeigen und darüber zu berichten. Manchmal, an warmen Sommerabenden, kamen bis zu zehn Personen in unseren Garten, Erwachsene und Kinder, um das Geschehen im Teich zu beobachten. Wenn dann beim Einbruch der Dämmerung die Nachtkerzen, die dicht neben dem Weiher standen, ihre Blüten zu öffnen begannen, wenn zehn, zwanzig Knospen fast gleichzeitig aufsprangen und die Blütenblätter sekundenschnell sich entfalteten, staunten jung und alt ob diesem wunderbaren Schauspiel der Natur. Um den längsten Tag herum konnten wir eines Mittags beobachten, wie eine Libelle, die den

neuen Weiher gefunden hatte, ihre Eier absetzte. Wir hatten bei uns zuvor nie Libellen gesehen.

Obschon unser Biotop nur klein ist, gab und gibt es doch immer wieder etwas Neues zu entdecken, so dass Schüler, Lehrer und Eltern Freude daran haben. Ich kann ehrlich sagen, dass nichts anderes uns je so lange hat fesseln und begeistern können wie unser kleiner Schulweiher. Es verging bis zu den Sommerferien kein einziger Tag, ohne dass die Schüler in der grossen Pause einen Augenblick vor «ihrem» Weiher verweilten, bevor sie auf dem Turnplatz mit Fussballspielen begannen.

Auch kommen jetzt recht häufig Dorfbewohner zu uns, die keine Kinder zur Schule schicken, oder Kolleginnen und Kollegen benachbarter Schulhäuser, um irgend etwas zu berichten oder zu fragen, was im Zusammenhange steht mit dem Leben in Tümpel und Teich. Kürzlich erzählte ein Bauer, dass die Forstarbeiter

unserer Gemeinde einen Waldstrich entsumpft, als Ersatz für die verlorengegangenen Laichtümpel aber einen Teich gebaut hätten. Solche Neuigkeiten hört man gerne.

Das «Projekt Teich» hat uns gezeigt, dass es möglich ist, mit den Schülern etwas in Bewegung zu bringen, das über die Schule hinauswirkt.

Hinweise

Ein Teich sollte

- nicht zu nahe an einer stark befahrenen Strasse gebaut werden,
- sich nicht in der hintersten Ecke des Schulareals befinden, sondern
- einen Standort haben, welchen die Schüler gerne aufsuchen.

Auf wieviele Arten ein Weiher gebaut werden kann, ist gut beschrieben in «Freilandlabor Natur» von Ernst Zimmerli. Herausgeber des Buches: WWF Schweiz.

Hansrudolf Käppeli, Reust



Theaterspiel in kleinen Verhältnissen

Erlebnisse mit Fünft- und Sechstklässlern

Man kann mit dreissig Jahren noch nicht auf eine grosse Erfahrung zurückblicken. Dennoch möchte ich Lehrern in ähnlicher Lage Mut machen zum Theaterspiel in der Schulstube.

In meinem zweiten Lehrjahr sollte in meinem Emmentaler Schulhaus ein Bazar stattfinden. Knapp drei Monate vorher regte das Komitee an, die Kinder möchten etwas aufführen. So setzte ich mich denn an den Tisch und schrieb ein paar humoristische Szenen, handelnd an einem Marktstand. «D Huttechrämer» hiess das Stück. Jedes Kind bekam eine passende Rolle. Da sonst alles mit Bazarwaren überstellt werden sollte, mussten wir in unserer Schulstube theatern. Mit Hilfe der Schüler und ihren Ideen stellten wir eine Bühne auf. Als Unterlage dienten Harassereihen, darüber legten wir Holzbretter aus dem «Schopf» eines Vaters. Die Kinder spielten eifrig, die Besucher lachten tüchtig. Wir durften der beschränkten Sitzgelegenheiten und des grossen Andranges wegen statt der zwei angekündigten Vorstellungen drei geben. Das war mein Anfang.

Zu eben dieser Zeit wurde der Predigtsaal im Untergeschoss des Schulhauses renoviert und mit einer Bühne versehen. Von einem Teil des Bazargeldes kaufte der Frauenverein einen Bühnenvorhang. Jetzt wollte ich mit meinen etwa zwanzig Fünft- und Sechstklässlern ein Märchen-spiel aufführen.

Meine Wahl fiel auf «Schneewittchen» von Fritz Amsler. Da das Schneewittchen und die Königin lange Rollen hatten, teilten wir sie auf: machten zwei Schneewittchen und drei Königinnen. Die Oberschüler zimmerten uns aus Dachlatten Kulissenrahmen. Daran hängten wir mittels Vorhangringlein die mit viel Farbe auf alte Leintücher gemalten Kulissen. Schwere Steine hielten das Gestell aufrecht. Ein alter Wagner schreinerte uns mit viel Liebe einen Sarg, den wir mit durchsichtigem Papier fertig machten. Die Kinder brachten eine ganze Sammlung antiker Laternen mit für die Zwerge und viele Kleider, die wir mit Wonne anprobieren. Brigitte kam mit einer schwarzen Perücke daher: «Das Schneewittchen

hatte doch schwarze Haare!» Mit den Holzmöbeln, den niederen Stühlchen, den rotweisskarierten Tisch- und Bettdecken und dem Laternenlicht sah das Bühnenbild wirklich märchenhaft aus, gerade weil es nicht perfektionistisch war. Die Königinnen und Zwerge waren auch noch Requisiten- und Kulissenschieber, Vorhangöffner und Souffleure. Der sanguinische Walter spielte den Jäger und betätigte sich mit grossem Eifer als Lichtchef. Die Schreibtischlampen der Lehrerschaft, die jetzt vor und neben der Bühne standen, brannten immer zur richtigen Zeit. Der etwas phlegmatische Hans spielte einen ausgezeichneten Hofnarren. Um die Kleider wechseln zu können, mussten die Kinder hinter den Kulissen durch ein Fenster hinaussteigen und um das halbe Schulhaus rennen – in der Abendvorstellung für die nervösen Schüler ein besonderes Erlebnis.

Im Jahr darauf führten wir vor Weihnachten das Krippenspiel von Hans Gerber auf. Für den Hintergrund färbten wir Papier blau ein und klebten achtstrahlig ausgeschnittene «Schneekristalle» als Sterne darauf. Eine gewisse Wehmut befällt mich, wenn ich heute auf den Fotos den Hirten Daniel Flöte spielen sehe: In der achten Klasse verunfallte er tödlich. Hatte das Spiel seine Kindheit wohl ein wenig bereichert?

Im Sommerlager hörten die Kinder die Sage von der Blümlisalp. Im Vorwinter begannen wir das gleichnamige Spiel von Hans Rudolf Balmer einzuüben. Die Kinder durften ihre Rollenwünsche aufschreiben, und ich versuchte diese mit meinen pädagogischen Absichten auf einen Nenner zu bringen. Zur Zeit der ersten Ermüdungserscheinungen durften die Kinder die Requisiten bringen, zur Zeit der zweiten die Kleider; zur Zeit der dritten wurden die Bühne und die Kulissen bereitgestellt. Wie in die verkleideten Schüler neue Freude einkehrte! Der Alpaufzug kam draussen die Treppe herunter und tönte immer lauter. Nach Herzenslust durften die Glocken geschwungen werden.

Im nächsten Schuljahr spielten wir das «Dornröschen» von Ernst Balzli. Dazu brauchte es aber über dreissig Kinder, und ich hatte nicht einmal genug Feen. Meine Kollegin und ihre Dritt- und Viertklässler halfen uns aus. Die sanguinische und die phlegmatische Ruth spielten köstlich eine dünne und eine feste Küchenmagd. Der Lausbub Roland, der letztes Jahr den verwöhnten jungen Bauern gespielt hatte, durfte jetzt in die Rolle des Königs hineinwachsen. Sein

Szepter bastelte er selber. Marlies, der das Rechnen und Schreiben recht schwer fiel, freute sich mächtig, die böse Fee spielen zu dürfen. Zehn Minuten vor der ersten Aufführung brachte Doris überraschend einen Kuchen: «Wir brauchen doch einen in der Küchenszene!»

Dass Peter über seine kleine Rolle enttäuscht war, erfuhr ich erst ein halbes Jahr später. Dafür durfte er nun im «Kalten Herz» von Gustav Huonker die Hauptrolle übernehmen: die des Kohlenmunkpeters. Der Knabe, der zuhause als das wohl ein wenig verschuppte Kind gelegentlich noch das Bett nässte, durfte nun einmal im Mittelpunkt stehen. Wie er in den Kohlenmunkpeter hineinschlüpfte! Sechs Französischwörter aufs Mal lernte er nur schlecht, aber jetzt seitenweise Text in sich aufzunehmen, das ging ausgezeichnet. Für seine Entwicklung wurde diese Zeit sehr wichtig. Den Holländer Michel, des Kohlenmunkpeters Gegenspieler, gestaltete der cholerische Marcel. Auch er lebte wohl in dieser Rolle. Es gab schöne Stimmungsbilder: eine gemütliche Bauernstube im emmentalischen «Schwarzwald» und darin einige Mädchen und Buben in alter Tracht und Halbleinen.

Bei den «Zertanzten Schuhen» von Georg Adalbert Magiera halfen uns wieder die Dritteler und Vierteler, und Peter durfte wieder die Hauptrolle übernehmen. Herrlich spielten die Kinder die turbulenten Markt- und Küchenszenen, ebenso die geheimnisvolle Schlosszene. Eigentlich hätten wir keine neuen Kulissen mehr gebraucht, aber das Kulissenmalen gehörte für die Kinder unabdingbar zu den Theatervorbereitungen.

Ich habe nur einige Begebenheiten herausgegriffen, über nur wenige Kinder etwas gesagt. Aber die Theaterzeiten gehörten zu den intensivsten, fruchtbarsten. Wie können da alle Kinder, wirklich alle, verborgene Begabungen entdecken und zum Leben erwecken! Und noch im Alter werden sie mit leuchtenden Augen sagen: «Damals durfte ich den Prinzen spielen!»

Literaturangaben: Fritz Amsler, «Schneewittchen»; Hans Gerber, «Weihnachtsspiel»; Ernst Balzli, «Dornröschen»: alle in der Jugendborn-Sammlung im Verlag Sauerländer Aarau. Hans Rudolf Balmer, «Blümlisalp»; Gustav Huonker, «Das kalte Herz»: im Volkerverlag Elgg ZH. Georg Adalbert Magiera, «Die zertanzten Schuhe» im Heinrich Buchner Verlag München.

Heinz Rubin, Spiez

Episode aus dem Geschichtsunterricht an einer Mittelklasse

Nennen wir ihn Toni. Ich bekam ihn eines Tages in meine sechste Klasse, nachdem er von einer Vormundschaftsbehörde als Pflegekind in eine Familie unseres Dorfes placiert worden war. Sein Blick hatte etwas Erfahrenes, Dreistes und Furchtsames zugleich. Mir fiel zunächst auf, dass er jedesmal, wenn ich den Schlüsselbund aus der Tasche zog und an ihm vorbei zum Materialschrank schritt, instinktiv zusammensuckte, sich duckte und nach meiner Hand schielte. Ganz offensichtlich hatte er Angst. Und aus lauter Angst log er auch, was das Zeug hielt, meist wegen völliger Belanglosigkeiten.

Es musste etwas geschehen. Ich sann nicht auf Strafe, sondern auf «Straffe» (so schrieb man nämlich das Wort früher und war damit dem Sinn einer Bewusstseins-Straffung weit näher). Und bald bot sich auch die Gelegenheit: Wegen einer Geringfügigkeit errichtete er um den Tatbestand herum ein zunächst gut geknüpftes Lügennetz. Diesmal aber insistierte ich und fragte weiter – und er fügte Lüge an Lüge, hartköpfig und cholerisch, wie er war, und verstieg sich schliesslich derart auf ein wahrhaft babylonisches Getümmel von offensichtlichen Unmöglichkeiten, dass das Ganze einstürzen musste. Er wurde mit Zerknirschung inne, dass er auf einem Trümmerhaufen stand.

Mit seinem endlichen Eingeständnis war der Fall zunächst erledigt. Aber nun ging es ja darum, ihm Handreichung zu leisten, dass er Selbstvertrauen und Wahrheitsmut gewann. Als intimes Erziehungsmittel bot sich mir eine Episode aus den Schwabenkriegen an, da wir uns gerade in einer Geschichtsepoche befanden:

Bei der Schlacht von Frastenz am 20. April 1499 spielte ein Urner namens *Heini Wolleb* eine entscheidende Rolle. Ungerufen hatte er sich dem eidgenössischen Heerhaufen beigesellt, übel beleumdet und mit mehrfacher Landesverweisung beladen, wie er war. Anselm beschreibt ihn als «unrühmigen, frechen Kriegermann», der vielfach wegen Überfällen, Räubereien vor Gericht gezogen wurde und durch Ausbruch der Haft entwich. Dieweil er nun vor Frastenz als der

Ortskundigste unentbehrlich wurde und er sich dazu anboten hatte, liess man ihn 2000 Mann aus dem Heer auswählen, um mit ihnen nachts eine Umgehung des überaus stark befestigten Lagers der Schwaben über den von kaiserlichen Erzknapen besetzten Berg Lanzengast zu wagen. Leise wurde der Lanzengast erstiegen. Durch einen Überraschungsangriff wurden die Erzknapen geworfen, und nun konnte Wolleb von oben herab das Lager seitlich angreifen, derweil sich das eidgenössische Heer talaufwärts der mit Geschütz wohlbewehrten Verschanzung näherte. Wolleb drang ins Lager und gewährte, dass im nächsten Augenblick die erste Geschützsalve in das Heer der von unten anrückenden Eidgenossen hineindonnern musste, Tod und Verderben bringend. Da sprang er vorn auf die Verschanzung, schrie seinen Landsleuten zu, sich zu Boden zu werfen – und wurde in diesem Augenblick von den hinter ihm eben abgefeuerten Geschützkugeln zerfetzt. Bevor zum zweiten Male gefeuert werden konnte, waren die Eidgenossen im Lager.

Bei meiner Vorbereitung dachte ich an Toni und verschob zugegebenermassen die Proportionen etwas zugunsten dieser einen Gestalt: Ein Tunichtgut, als Unhold Verurteilter und Verwiesener, ermöglicht den Sieg und rettet durch Opfer des eigenen Lebens dasjenige vieler Mitbürger! Und Toni zeigte mir nach einiger Zeit, dass er «verstanden» hatte – unterbewusst natürlich, da es sich um ein mittels farbiger Bildhaftigkeit versuchtes Auffinden und Ansprechen von Gesundheitskräften handelte, die viel tiefer liegen als der Intellekt. Toni zeichnete einen Heini Wolleb, der alles aussagte, und seine Arbeitsweise wurde zu packend, tatkräftig und getragen von Vertrauen.

Rudolf Saurer, Bern

Lebenskunde und Lebenshilfe im Lied

Ich fand den schlichten, gehaltvollen Text, noch bevor das Lied in einem schweizerischen Gesangbuch auftauchte, in einem norddeutschen Jahreslaufspiel mit der Angabe, er lasse sich

singen nach der Melodie des aus Schlesien stammenden Volksliedes «Dort niedn in jenem Holze». Auch das liess sich finden. Ich setzte eine zweite Stimme hinzu, und das Lied wurde zu einem der liebsten meiner Schüler.

Als wir den Text lernten – natürlich in der Schule; wir gestalteten alle dichterischen Texte zusammen im Chor, lernten sie nie daheim auswendig –, da stellten die Kinder schon bei der dritten Strophe fest, das sei ja wie im Menschenleben: das Bächlein sei die Kindheit, darauf folge die Arbeit und die Sorge für die Familie, und der stille See sei das Alter. Die weiteren Strophen bestätigten ihnen dann, es sei mit dem Landschaftsbild tatsächlich auch vom Menschen die Rede.

Ich war gerührt, als das Lied längere Zeit nachdem wir es gelernt hatten, im Aufsatz einer Schülerin auftauchte. Die Sechstklässlerin erzählte vom Leben ihrer Mutter, ihrer ärmlichen Kindheit, ihrem Glück, «als sie meinem Vater die Hand zum Ehebunde reichte», und dem noch grösseren, als sie Mutter von vier kleinen Kindern war, «die damals alle noch bräver waren als jetzt». Und dann hiess es:

«Sie ist gegenwärtig viel krank und hat offene Beine. Und dazu viel Kummer und Sorgen. Ich weiss zwar nicht, was für Sorgen es sind. Aber dass sie Sorgen hat, habe ich mehrmals bemerkt, denn manchmal seufzt sie und macht ein trauriges Gesicht. Eines Tages war sie auch wieder so traurig, da sang ich ein Maïenlied, von dem unser Lehrer gesagt hatte: Kinder, wenn ihr merkt, dass jemand traurig ist bei euch daheim, dann singt dieses Lied, und ihr werdet sehen, dass der Traurige wieder fröhlich wird! Das Lied heisst so: 'Ich gehe über Berg und Tal...»

Die Schülerin schrieb den ganzen Liedtext in ihren Mutter-Aufsatz hinein, weil nur aus dem Ganzen die schöne Schlussstrophe erwachsen konnte, auf die doch nun alles ankam:

In Leiden und in Freuden,
mein Herz, gib dich darein!
Ob Mai, ob Sonnenwende,
mein Weg soll ohne Ende
ein Sonnenwandern sein!

«Das ist das Lied, das ich der Mutter sang», schliesst der Aufsatz, «und siehe da: sie bekam Tränen, und als das Lied zu Ende war, küsste sie mich.»

Otto Müller, Neuenhof

(Siehe auch Seite 134)

Die Schwelle

Es zeigt sich immer wieder, dass die Kinder den im betrachtenden Unterricht erarbeiteten Stoff um so leichter vergessen, je mehr sich der Unterricht nur auf der Ebene des Informativ-Vorstellungsmässigen bewegt. Rudolf Steiner behauptet in einem Vortrag für die Waldorfschule aus dem Jahre 1921, was zur Erinnerung führe, seien Vorgänge in der Seelenregion des Gefühlslebens. «Das Gefühlsleben mit seiner Freude, seinem Schmerz, seiner Lust und Unlust, Spannung und Entspannung usw. . . . ist dasjenige, was eigentlich der Träger des Bleibenden der Vorstellung ist und aus dem die Erinnerung wiederum geholt wird. . . . Diese Gefühlsregungen sind es, die . . . zur Erinnerung führen.»

In der ersten Geschichtsepoche des siebenten Schuljahres versuchte der Lehrer anhand der Geschichtslesebücher «Denkwürdige Vergangenheit» von Otto Müller die Endzeit des Mittelalters zu charakterisieren. Wir sprachen von der mittelalterlichen Stadt, von der Pest, den Judenverfolgungen, dem Hexenglauben. Die Gestalt der Jungfrau von Orléans erstand vor unserem innern Auge als einer jener letzten Menschen, die ihre Lebensaufgabe aus einer übersinnlichen Schau erhielten. – Und nun versuchte der Lehrer den Bewusstseinswandel der europäischen Menschheit um das Jahr 1500 darzustellen: das Aufwachen in die äussere Welt, das Interesse für die Erde, den Wandel in der Kunst, die Entdeckungen und Erfindungen. Nachdem dies an einzelnen Phänomenen lebendig geschildert worden war, suchten wir den Übergang auch begrifflich ein wenig zu erfassen und stiessen dabei auf den Begriff «Schwelle»: die Zeit um das Jahr 1500 bedeute für die europäische Menschheit eine Schwelle, sagten wir.


Wo gibt es denn sonst noch Schwellen?
Der Lehrer erzählte von der Bedeutung der Hausschwelle bei den alten Germanen: Sie galt als heilig, und man übertrat sie mit dem Bewusstsein: Jetzt verlasse ich den Naturraum und betrete einen Menschenraum. Wir sprachen von den Schwellen der Geburt und des Todes. Viele Fragen tauchten dabei auf. Der Lehrer wies die Schüler darauf hin, dass auch sie an einer Schwelle stünden: «Wie gerne kritisiert ihr jetzt die Eltern, den Lehrer! Das war doch früher nicht so. Einige Buben haben schon den Stimm-

Durch Mai und Sonnenwende

Melodie aus Erks Liederhort, 1856

Text aus einem alten hallischen Jahreslaufspiel

Bearbeitet von Otto Müller



1. Ich ge - he ü - ber Berg und Tal in al - le wei - te
 2. Im grü - nen Feld, im hel - len Grund stehn Hal - me oh - ne
 3. Es geht ein Bäch - lein nie - der zum Tal von Wal - des -
 4. Ach, mein viel - lie - bes Her - ze, das hast du nicht ge -
 5. In Lei - den und in Freu - den, mein Herz, gib dich dar -

1. Ich ge - he ü - ber Berg und Tal in
 2. Im grü - nen Feld, im hel - len Grund stehn
 3. Es geht ein Bäch - lein nie - der zum
 4. Ach, mein viel - lie - bes Her - ze, das
 5. In Lei - den und in Freu - den, mein



Welt: zu Grä - sern und zu Zwei - gen, die
 End; die tra - gen Blüm - lein klei - ne, die
 höh; muss trei - ben man - che Müh - le, muss
 wusst, als du im Mai ge - sun - gen und
 ein! Ob Mai, ob Son - nen - wen - de, mein

al - le wei - te Welt: zu Grä - sern und zu
 Hal - me oh - ne End; die tra - gen Blüm - lein
 Tal von Wal - des - höh; muss trei - ben man - che
 hast du nicht ge - wusst, als du im Mai ge -
 Herz, gib dich dar - ein! Mein Weg soll oh - ne



sich in Blü - ten nei - gen, hat sich mein Herz ge - sellt.
 wer - den Körn - lein fei - ne wohl um die Son - nen - wend.
 trän - ken Fisch - lein vie - le und wird ein stil - ler See.
 dir ein Glück ge - lun - gen, dass du auch lei - den musst!
 Weg soll oh - ne En - de ein Son - nen - wan - dern sein!

Zwei - gen hat sich mein Herz ge - sellt.
 fei - ne wohl um die Son - nen - wend.
 Müh - le und wird ein stil - ler See.
 sun - gen, dass du auch lei - den musst!
 En - de ein Son - nen - wan - dern sein!

bruch, und auch die Mädchen haben sich in letzter Zeit verändert.» Das Interesse war gross.

«Aber eine wichtige Schwelle haben wir noch vergessen», sagte der Lehrer. Die Schüler waren gespannt. Da erzählte er: «Das wisst ihr nicht: Jeden Morgen, wenn ich mit der Mappe unter dem Arm zur Schule wandere, schleicht mir ein mieser, lumpiger Kerl nach, der ein Gesicht macht wie sieben Tage Regenwetter. Unwillig schaue ich zurück: ‚Mach dich fort, du Jammergestalt!‘ Aber der Kerl folgt mir trotzdem nach. So gelange ich ins Schulhaus, steige die Treppe empor, gehe durch den Gang vor unsere Zimmertüre. Ich fühle den Verfolger immer noch hinter mir. Da wende ich mich heftig um: ‚So, du Kerl, hier vor der Schwelle bleibst du stehen!‘ Und siehe da: er gehorcht. Nun trete ich ins Schulzimmer, und da seid ihr auch schon da. ‚Guten Morgen‘, sage ich und denke: Wie froh und heiter schaut ihr drein, wie ganz anders als der Kerl vor der Türe! – Und nun?»

«Ah», riefen jetzt einzelne Schüler, *«die Schulstube hat auch eine Schwelle!»* – «Ja, und sie ist sehr wichtig, für euch und für den Lehrer. Aber was ist denn mit dieser merkwürdigen Gestalt, die dem Lehrer folgte und erst vor der Türe stehen blieb?» – Bernhard, ein fröhlicher Bursche, in die Höhe geschossen und schon mit Stimmbruch, warf die Hand in die Luft und rief: «Ilg, ich weiss es, das ist Eure schlechte Laune!» – «Ja», fuhr der Lehrer fort, «ihr seid der Sache auf der Spur, aber die Gestalt bedeutet mehr als nur die schlechte Laune, sie bedeutet überhaupt alles, was der Lehrer aus seinem gewöhnlichen Leben mit-schleppt: seine Sorgen, seine unbeherrschten Gefühle, seine schlechten Gedanken. Die hat er nämlich auch, genau wie ihr. Aber das alles darf nicht mit in die Schulstube kommen, darf nicht über die Schwelle! Einzelne von euch haben es zu Hause auch nicht immer schön, oft sehe ich verweinte Augen, und doch seid ihr wohlgenut, und man spürt, dass ihr gern zur Schule kommt.»

Am nächsten Morgen – wir wollten eben vor der Geschichtsstunde ein Gedicht von Uhland sprechen – streckte Bernhard beide Hände in die Höhe und rief mit strahlendem Gesicht: «Lehrer, Lehrer, es ist einer draussen!» Verdutzt hielt der Lehrer inne. Dann ging ihm ein Licht auf, «Wartet einen Augenblick!» sagte er, begab sich aus dem Schulzimmer und wartete ein Weilchen vor der geschlossenen Tür. Dann kehrte er in die Klasse zurück und sprach: «Du, Bernhard, es ist

nicht nur einer vor der Türe, es sind ihrer zwei!» – Jetzt war es an Bernhard, verdutzt dreinzuschauen. Aber schon hellte sich sein Gesicht auf: «Ja, ich weiss, es ist der meine und der Eure!» – «Das stimmt, Bernhard, aber geh und schau einmal, was die beiden vor der Türe treiben, so etwas habe ich noch kaum gesehen!» Voller Heiterkeit begab sich der Bursche vor die Türe. Die Klasse sass gespannt da; bei Bernhard wusste man nie, was ihm noch einfallen werde.

Endlich betrat er das Schulzimmer wieder, kopfschüttelnd: «Ou, ou, die Zween mache Gringe! Mine isch chli jünger als Eue. Aber mine macht dr strüber Chirmirg! U de stürme si mitenand u chääre u gränne!» Hellauf lachte die Klasse. Einzelne meldeten sich: «Ilg weiss ou, was di beide mache: si tüe enand mit ihre Surnibelgringe agränne!» – «Wartet», schaltete sich der Lehrer wieder ein, «wir wollen einmal an die Tafel schreiben, was die beiden draussen tun: si gränne, chääre, stürme, schnudere u pfludere, chniepe, mache Gringe wi ne vertschalpeti Zitrone, si jammere u chlage, si verhächle u verträje, si chuppe u tüe täupele, si hässele u wäffele, si zwänge u dränge, si spöie u schnütze, si göifere u söifere, si giftele u stichle, si hetzerle u stüpfelerle.» Nun suchten wir noch eigene Worte zu erfinden: «Si tschiegge u fiegge, si meise u hügaschtere, verpfampfere u verdampfere, si verpfädere u vertschädere, verschlirgge u vertirgge, si schnädele bidädele, dass der Chifer nume so tuet wädele.» –

Als wir am Ende des Schuljahres zurückschauten auf alles, was in dieser sieben-ten Klasse gearbeitet worden war, kamen wir auch auf die Geschichte zu sprechen. Wir wiederholten die behandelten Ereignisse in ihrer zeitlichen Reihenfolge. Die Zeit um das Jahr 1500, die Schwellenzeit, lebte in der Kinder Erinnerung wieder auf, so lebendig und frisch wie am ersten Tag! Das Gedächtnis liess sie nicht im Stich.

Fritz Eymann, Interlaken

Vorteile des Epochenunterrichtes

Der Epochenunterricht ist ein wichtiges Element der Pädagogik der Rudolf-Steiner-Schulen und wird dort seit Jahrzehnten erfolgreich praktiziert. Er kann aber, als leicht durchführbares Reform-

element, auch in der Staatsschule angewandt werden. Am problemlosesten ist er in Schulen ohne Fachlehrersystem zu realisieren.

Er ist eine *sinnvolle Alternative zum gewöhnlichen Fächerstundenplan*. Statt alle Fächer auf einzelne Wochenlektionen aufzustückeln, wird in den zwei ersten Morgenstunden während drei bis vier Wochen das gleiche Fach unterrichtet. Dabei achtet der Lehrer darauf, dass auf ein mehr kopfbetontes Fach ein eher gefühls- oder willensbetontes folgt.

Der Epochenunterricht ist eine echte Wohltat für Schüler und Lehrer. Beim gewöhnlichen Fächerstundenplan wird der Stoff zerhackt. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird dauernd hin und her gerissen. Kaum ist sein Interesse in einer Lektion für ein Fach erwacht, so reisst ihn das nächste wieder aus dieser Welt heraus. Beim Epochenunterricht können Schüler wie Lehrer sich am Stoff erwärmen, in ihm eintauchen, Wurzeln schlagen. Anknüpfen an den Stoff des Vortages, Weiterentwicklung durch den Lehrer, aktives Tun der Schüler folgen einander kontinuierlich. Durch dieses Verweilenkönnen wird beim Schüler die Konzentration und erfahrungsgemäss auch das Fachinteresse gesteigert. Der Lehrer wiederum hat mehr Zeit, sich gründlich in einen Stoffkreis einzuarbeiten, was sich in lebendigerem Unterrichten auswirkt. In den Fächern, die ein paar Wochen liegen gelassen werden, darf der Schüler ruhig Gelerntes vergessen. Das ist nicht nur nachteilig. Es sind im Gegenteil sinnvolle Ruhezeiten, in welchen der früher behandelte Stoff unerschwellig weiterwirkt, sich verwandelt, reift und später ein tieferes Verständnis erzeugen kann. Im kleineren Rhythmus geschieht Ähnliches auch in den nächtlichen Schlafpausen. In der heutigen gehetzten, schnellebigen Zeit mit ihrer Reizüberflutung und Informationshäufung bedeutet der Epochenunterricht eine nicht zu unterschätzende therapeutische Massnahme gegen Zersplitterung, Oberflächlichkeit, Konzentrationsschwäche, Unruhe und Nervosität.

Ähnlich wirken auch fächerübergreifende, ganzheitliche Unterrichtsweisen wie Projekt- und Blockunterricht, Konzentrationswochen usw. Der Unterschied besteht darin, dass es sich hier nur um gelegentliche Abwechslung handelt, während der Epochenunterricht konsequent das ganze Jahr hindurch andauert.

In den Steinerschulen wird die Morgenepoche eingeleitet durch einen «rhythmischen Teil», ein etwa zwanzig Minuten dauerndes aufweckendes, gemein-

schaftsbildendes chorisches Rezitieren, Singen, Musizieren. Dieser künstlerische Tagesbeginn ist für die Stärkung des innern Menschen wichtig und menschlicher als ein Morgenstart mit Rechnen. Eine ähnliche Morgeneinstimmung kann verkürzt auch in der Staatsschule gepflegt werden. Das gleiche Morgenlied eine gewisse Zeit gesungen, der gleiche Morgenspruch während eines Quartals gesprochen, wirken tief und werden zum unverlierbaren Lebensschatz. Im konsequenten Wiederholen einer Tätigkeit liegt ja auch die grösste Willensstärkung.

Der Schreibende praktiziert den Epochenunterricht seit fast dreissig Jahren und könnte ihn nicht mehr missen. Fast ebenso lang hat sich in seiner Praxis ein *Wechsel zwischen Sprach- und Rechenwochen* bewährt. Diese beiden Fächer wurden aus den mehrwöchigen Hauptepochen herausgenommen und in einen kürzeren Wechselrhythmus gebracht. Der erste Teil des Vormittags wird durch die Hauptepoche belegt mit den Realien: Geschichte und Staatskunde, Geographie, Biologie, Menschenkunde, Physik, Berufswahlkunde. In der zweiten Vormittagshälfte beschäftigen wir uns alternierend eine Woche lang mit Rechnen und eine Woche lang mit Sprache. Beide Fächer kommen auf diese Weise einerseits recht rasch wieder zum Zuge, und doch wird man nicht täglich von beiden in Schach gehalten. Zudem können Schüler und Lehrer auch hier die Vorteile des Epochenunterrichtes geniessen: Man kann in beiden Fächern immerhin je eine Woche lang verweilen und eine Stoffeinheit unter Dach bringen. Alle meine Klassen haben sich mit diesem Wechselrhythmus von Sprache und Rechnen angefreundet. Sie wachen sogar darüber, dass er pünktlich eingehalten wird. Unvermeidlich werden an gewissen Tagen entweder die Realien-Hauptepoche oder die Sprach- beziehungsweise Rechen-Doppelstunden durch Fächer wie Französisch, Singen, Turnen, Religion von zwei Lektionen auf eine reduziert.

Der Grundgedanke des Epochenunterrichts kann auch in Fächern angewandt werden, die grundsätzlich dem Epochenunterricht entfallen, wie Singen, Turnen, Zeichnen, Technisch Zeichnen. Man kann beispielsweise in der viertelstündigen systematischen Musikschulung, die in jeder Gesangslektion vorgesehen ist, nach je drei bis vier Wochen abwechseln zwischen rhythmischer Schulung, melodischer Schulung und Hörerziehung. Selbstverständlich bleibt auch beim Epochenunterricht das Wichtigste der Lehrer und sein gutes Verhältnis zu den Schülern.

lernen. Darum erlaube ich mir zum Schluss, auf eine Arbeit hinzuweisen, die als Manuskriptdruck, solange Vorrat, beim Verfasser (K. R., Trockenmaad, 3115 Gerzensee) zum Selbstkostenpreis von 12 Franken bezogen werden kann: «Das Lehrer-Schüler-Verhältnis – Seine Bedeutung für die Menschenbildung und den Unterrichtserfolg – Ein Beitrag zur innern Schulreform und zur Psychohygiene des Lehrers».

Karl Ruch, Gerzensee

Einstieg zum Thema Luftdruck und Vakuum

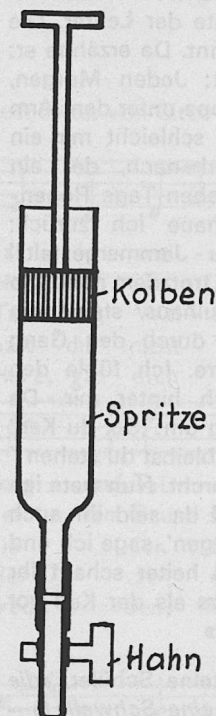
«Weil aber schon seit alters die Gelehrten sich so leidenschaftlich über das Vakuum, ob es nämlich vorhanden oder nicht vorhanden wäre und was es denn sei, gestritten haben . . . , wurde dadurch ein so glühendes Verlangen in meinem Innern entfacht, die Wahrheit über eine so umstrittene Frage zu erkunden, dass es weder betäubt noch gelöscht werden konnte, ich hätte denn bei einiger Musse ehestens einen Versuch darüber ins Werk gesetzt.» (Otto von Guericke, 1672)

Vierzehnjährige haben über den luftleeren Raum vorerst eher mittelalterliche Vorstellungen, die mit dem «Schrecken vor dem Vakuum», dem «horror vacui», zu vergleichen sind. Bevor wir dieses Problem aber näher untersuchen wollen, gilt es, das unsichtbare Element «Luft» bewusst zu machen, vielleicht durch eine Schilderung von René Gardi: Eine Karawane zieht durch die flimmernde Luft der Wüste Sahara, später lagern Mensch und Tier in der kühlen Nachtluft unter dem funkelnden Sternenhimmel. Wettererscheinungen aus unsern Breitengraden lassen sich anfügen: Ein kühles Lüftchen, die kalte Bise, ein warmer Föhnwind, drückende Gewitterluft, ein Sturm; Beobachtungen über den Vogelflug, Erlebnisse mit Drachen, Windrädern, Segelschiffen, Windsurfen, Deltaseglern und Fallschirmen . . .

Hat die unsichtbare Luft auch ein Gewicht? wie lässt es sich bestimmen? Verschiedene Vorschläge führen schliesslich zum Versuch mit dem ausgepumpten Glaskolben, wobei das Problem des Vakuums schon anklingt.

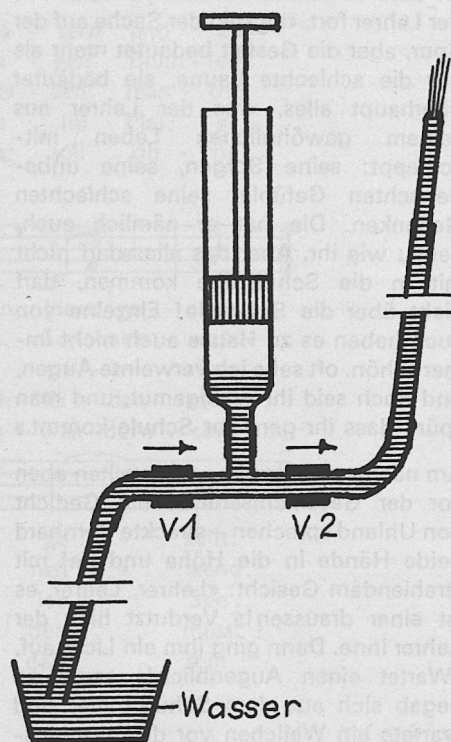
Im Physik-Gruppenmaterial hat es grosse Spritzen, Schläuche, Hahnen und Ventile.

Die Schüler einer achten Klasse probieren aus, «spielen», forschen. Nachher werden die Entdeckungen vorgeführt und genau erläutert:



- 1a Kolben oben, Hahn zu: Die Luft lässt sich zusammen-drücken! Nachher schnellst der Kolben wieder nach oben.
- 1b Kolben umgekehrt aufs Pult gestellt. Spritze nach unten drücken, schnellst wieder empor!
- 2 Versuch 1a schnell ausgeführt: Hahn mit Gummistück spickt in weitem Bogen weg. (Dieses nicht ganz ungefährliche Tun hatte ich nicht vorausgesehen!)
- 3a Hahn offen, Kolben nach unten, Hahn wieder schliessen, langsam ziehen: Die Luft wird «verdünnt», auseinandergezogen. Oben wird der Kolben losgelassen, sofort schnellst er wieder hinein.
- 3b Kolben schnell und ganz herausziehen: Es gibt einen dumpfen Knall, wenn die Luft hinein-strömt.

Die folgenden Versuche werden auf dem Schulhausplatz, in der Nähe des Brunnens, ausgeführt:



¹ Litergewicht, Dichte

- 4 Die Spritze (ohne Hahn) ins Wasser tauchen – einsaugen, ausspritzen. (Verhaltensmassnahmen?)
- 5 Einbau von zwei Ventilen, so dass man abwechselungsweise saugen und spritzen kann. Anordnung selber herausfinden! Welche Gruppe spritzt am weitesten? (Einbau von «Wendrohren», günstigster Neigungswinkel?)
- 6 Demonstration eines Modells einer alten Feuerweerpumpe. (Abwechselungsweise links und rechts pumpen – «Windkessel» gibt gleichmässigen Wasserstrahl.)

In der folgenden Physikstunde erklärt ein Schüler noch einmal genau das Funktionieren der Spritze. Jetzt wollen wir dem Vakuum auf die Schliche kommen. Jeder Schüler versucht, folgende Fragen schriftlich zu beantworten:

A: Warum steigt das Wasser im linken Schlauch, vor dem Ventil V1?

Hier einige Antworten:

- Der Zwischenraum wird grösser, die Luftmenge bleibt gleich, also wird die Luft dünner und saugt das Wasser an.
- Der luftleere Raum muss mit etwas ausgefüllt werden.
- Der luftleere Raum zwischen Wasser und Stöpsel muss immer gleich gross sein.
- Das Wasser will in den luftleeren Raum.
- Es entsteht ein luftleerer Raum, der das Bestreben hat, das Wasser nachzuziehen.
- Der Stöpsel hat Anziehungskraft.

B: Könnte man mit dieser Pumpe auch Grundwasser aus einer Tiefe von 100 Meter heraufpumpen?

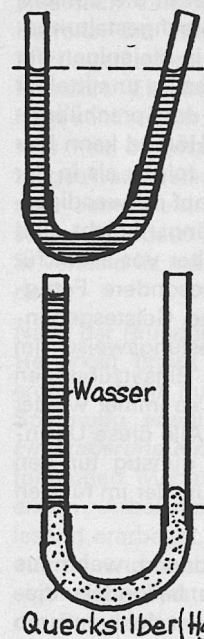
Der grösste Teil der Klasse bejaht die Frage. Das Argument, die Spritze fasse zu wenig, wird in der folgenden Besprechung widerlegt: Man muss ununterbrochen pumpen – zuerst Luft, später Wasser!

C: Wie hoch hinauf kann man das Wasser rechts vom Ventil V2 hinauf pumpen?

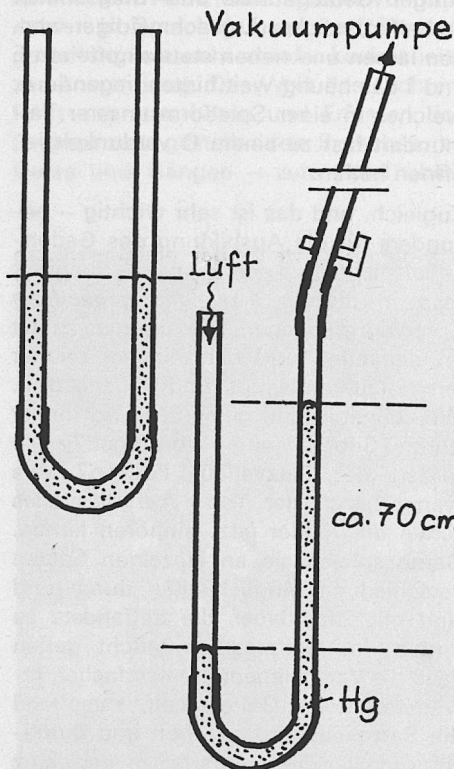
Hier ist man sich einig: beliebig hoch, wenn die Leitung dicht ist und die «Kraft» gross genug – das Wasser muss ja irgendwo sein!

Die richtigen Antworten auf die Fragen A und B hat vorerst niemand gefunden. Vielleicht tauchen sie bei den folgenden Versuchen von selbst auf:

Kommunizierende Gefässe



- 7 Versuche mit engen und weiten Gefässen, gerade und schräg gehalten (siehe Lehrbücher Physik.)
- 8 Das Wasser und das schwere Quecksilber halten sich die Waage. Über der gestrichelten Waagrechten ist die Wassersäule etwa 14mal länger als diejenige vom Hg. (Eventuell ähnliche Versuche mit andern, verschiedenen schweren Flüssigkeiten anfügen.)



9 Beim Pumpen steigt die rechte Hg-Säule, bleibt aber bei einem Höhenunterschied von etwa 70 cm stehen, auch wenn man weiterpumpt! Das Hg «will» plötzlich nicht mehr in den luftleeren Raum steigen!

Bei der Gegenüberstellung der Versuche 8 und 9 finden einzelne Schüler des Rätsels Lösung und damit auch die Antworten auf die Fragen A und B: Das Quecksilber muss das Vakuum gar nicht ausfüllen, es hat keinen «horror vacui»! – So wie sich das Wasser und das Hg die Waage halten, stehen nun auch die etwa

700 Millimeter Hg und die Luftsäule über dem linken Glasrohr im Gleichgewicht. Das Vakuum über der rechten Hg-Säule kann dabei beliebig hoch sein!

Hier könnte nun auch der Versuch mit dem über 10 Meter langen, mit Wasser gefüllten Plasticschlauch folgen, der das Gleiche in 14 mal verlängerter Form noch einmal zeigt.

Auch einige «geschichtliche» Darstellungen und Versuche dürften jetzt nicht fehlen: Otto von Guericke's Wasserbarometer, seine berühmten Halbkugeln, Torricelli's Hg-Barometer, Galileo Galilei und die Pumpenmacher, die das Grundwasser nicht mehr als 10 Meter heraufpumpen konnten...

Nach diesem Einstieg in exemplarischer Form können nun Dosenbarometer und Höhenmesser, Wetterkarte und Wetterkunde, aber auch quantitative Berechnungen des Luftdrucks, Umrechnungen in Bar usw. «durchgenommen» werden. Später lassen sich weitere «Einstiege» finden: beim Archimedischen Prinzip, in der Optik oder Elektrizität...

Es könnte nun eingewendet werden, dass für die ganze Luftdruck-Angelegenheit oder auch weitere ähnliche Wege reichlich viel Zeit aufgewendet werde, dass alle die Kapitel über «Energie und Materie» zu kurz kommen könnten. Besteht aber nicht heute die Gefahr, dass die Phänomene und wohl auch ganzheitliche Problemkreise zu kurz kommen, dass die vielen gutausgedachten Versuche nur Begriff um Begriff, die systematische «Theorie» illustrieren? Wie sagt doch Martin Wagenschein in einigen seiner Regeln im Büchlein «Verstehen lehren» (Beltz-Bibliothek Band 1, Anhang II):

- Nicht immer: *Erst* das Selbstverständliche, Einfache (und Langweilige), *dann* allmählich das Schwierigere,

sondern oft: *Erst* etwas Erstaunliches, also schon (doch nicht allzusehr) Kompliziertes, Problematisches vor den Schülern ausbreiten, *dann*: in diesem Problematischen in produktivem Denken ein Verständlicheres, Gewohntes erkennen lassen, auf dem es «beruht»...

- Erst das Natur-Phänomen, dann das Labor-Phänomen!
- Erst «qualitativ», dann quantitativ!
- Erst das Phänomen, dann die Theorie und die Modellvorstellung!
- Erst die Muttersprache, dann die Fachsprache!

Hanspeter Wyss, Zollbrück

Mundart, Hochsprache und Sprachgestaltung in einer Schule im Berner Oberland

Wenn sich zu Beginn des fünften Schuljahres die Kinder zum erstenmal in der neuen Klassengemeinschaft der Sekundarschule Meiringen zusammenfinden, dann tönt in heiteren Stimmen die Vielfalt der Talmundart durchs Klassenzimmer. Der Dialekt von Oberhasli erklingt in seinen vier typischen Sonderformen: in der geglätteten des Hauptortes, in der flink-prägsam gesprochenen vom Hasliberg, in der plastisch-konsonantisch aufrechten Gutannen-Mundart und in der reichtönenden, rhythmisch leicht hüpfenden und wieder arretierenden des Gadmertales. Berndeutsch ist auch zu hören, vor allem von Lehrerseite her, und manchmal sind Kinder da, welche einen Ostschweizer Dialekt reden.

Diese Vielfalt von Mundarten und die Tatsache, dass die meisten Kinder noch klar in einem Dialekt wurzeln, bieten jeweils eine gute, man möchte sagen gesunde Grundlage für alles sprachgestalterische Arbeiten, für Sprachübungen und alles Bestreben, in künstlerisches Sprechen hineinzuwachsen. Durch die von Rudolf Steiner gegebenen Sprachübungen und die Sprache der Dichtung finden die Kinder einen spontaneren Weg in die Hochsprache, als wenn sie Deutsch als reine Verständigungs- und Konversationssprache üben lernen. In der Konversation rückt das Deutsch für unsere Kinder durchaus in die Nähe einer Fremdsprache, und es ist darum auch fruchtbar, manche methodische Angabe, die Rudolf Steiner für den Fremdsprachenunterricht gegeben hat, hier anzuwenden, zum Beispiel dass man das Kind etwas vom Lehrer in Mundart Gesprochenes bis in die Satzgestaltung hinein in der Hochsprache sprechen lässt. Hier gibt es viele Möglichkeiten: Ein Kind erzählt im Dialekt, das andere muss in die Hochsprache übertragen usw. Solche Übertragungsübungen sind im fünften und sechsten Schuljahr noch sehr wirksam. Später, im achten Schuljahr, wenn Dramatisches erarbeitet wird, ist das Nacherzählen eine fruchtbare Schulung für das Konversationsdeutsch, besonders wenn Szenen, Dialoge und Monologe zu Erzählungen umgeformt werden müssen und man nicht einfach indirekte Rede referieren kann.

Wenn, wie schon erwähnt, die Kinder im fünften Schuljahr leichter in die Sprachübungen und die Sprachgestaltungsversuche einsteigen als in diejenigen der Konversation, so liegt das im unmittelbar Lautlich-Künstlerischen der Sprachübungen und der Dichtung. Hörend kann hier das Kind viel spontaner folgen als in der Konversation, wo der Kopf notwendigerweise sich mehr aufdrängt. Leicht sind die Kinder in diesem Alter vor allem für alles zu haben, was besondere Fertigkeiten, Gewandtheit und Geistesgegenwart fordert. Abwechslungsweise im Chor, einzeln und in Einsatzübungen sprechend, tauchen sie so immer wieder ins Sprachelement ein. Alle diese Übungen wirken sich auch günstig für den Französischunterricht aus, der im fünften Schuljahr beginnt.

Viel ist nun schon gewonnen, wenn aus der Fülle der Übungen besonders diejenigen wirksam werden, welche unseren «alpinen» Kehl- und Gaumenlauten zu einiger Gediegenheit und Biegsamkeit verhelfen, «dicke» L geschmeidiger werden lassen und neben stets zu offenen E und I das häufig weit hinten liegende A, welches in einer Spielform unserer Talmundart fast zu einem O verdunkelt ist, öffnen helfen.

Zugleich, und das ist sehr wichtig – besonders für die Ausbildung des Gedankenelementes in der Sprache –, beginnt man in diesem Alter *das gegliederte Sprechen* zu pflegen. Dies übt man zuerst an einfachen und dann immer reicher ausgestalteten Haupt- und Nebensätzen. Wo schreitet man gemessen, wo flinker durch Silben- und Wortfolgen? Wo fordert der Satzverlauf Pausen? Wie wandelt sich der Ton? Auf dies alles sollen die Kinder jetzt hinhören lernen. Gerne spielen sie an einzelnen Sätzen verschiedene Möglichkeiten durch und sind mit Eifer dabei, die treffendste zu finden. Im Grammatikunterricht geben dazu die Verschiebepробen einfacher, erweiterter Sätze Gelegenheit, sprechend die Satzgliederung zu üben und durchzuturnen. Da die Mundartsätze meist kurz und Nebensatzarm sind, so lernen die Kinder gerade in der Arbeit an Haupt- und Nebensätzen ein neues höheres, der Mundart nicht eigenes Vermögen der Hochsprache kennen und üben. Auch der Sinn für den Stimmungsgehalt eines Satzes kann in diesem Alter geweckt werden. In welchem Ton ist er zu sprechen? Enthält er den Ton der Erleichterung, des Vorwurfs oder der Angst? Dies ergibt sich aus dem Zusammenhang der Erzählung. Dabei kann man die Kinder auch darauf hinweisen, was es überhaupt bedeutet und wie wichtig es ist, in der

Alltags- und Konversationssprache den «rechten Ton» zu finden. So wird im fünften und sechsten Schuljahr in der Sprachgestaltung zu vielem der Grund gelegt, was dann in den folgenden zwei bis drei Jahren zur Ausarbeitung und Vertiefung gelangt.

Während dieser Zeit hat man *Gedichte* erarbeitet, welche Tages- und Jahresrhythmus umfassen, also Lyrik, die noch ganz im Bilde bleibt, zum Epischen neigt. Ihre einfachen fallenden und steigenden Rhythmen und Formen schaffen eine gute Grundlage für alles, was dann im achten Schuljahr in der Metrik betrachtet wird. Zu dieser Auswahl von Gedichten kommen durch Sagen und Geschichtsunterricht Texte aus der Hymnen- und Spruchdichtung des Altertums und Mittelalters, durch die wir die ersten Schritte zu einem gehobenen Chorsprechen wagen.

Für die nächsten zwei Jahre werden nun im mündlichen Deutschunterricht *Übungen im Konversations-Deutsch* besonders wichtig. Sie ergeben sich aus der Verbindung zum Realunterricht, welcher an der Sekundarschule Meiringen in einem Epochenrhythmus erteilt werden kann. Landschaftsschilderungen, Beschreibungen von Vorgängen, Beobachtungen und kurze Vorträge geben ein gutes Übungsfeld ab. Dazu übt man vermehrt ein klares gegliedertes Sprechen. Besonders gute Wirkung haben ferner Beispiele aus der Spruchdichtung; ihre knappe Form, das Gedankendurchleuchtete und die Lebenserfahrung, welche durchklingt, helfen in diesem Alter in einer schönen Art «in den Senkel stellen». Und bald wagt man sich an die ersten Balladen.

Rudolf Steiner weist uns auf die hohe *Bedeutung der Ballade* für dieses Alter hin. An den prächtigen Übungsbeispielen aus den Sprachgestaltungskursen lernen wir die Grundlagen zum Balladensprechen kennen und suchen nach jenem lebensvollen kräftigen und doch reichvariieren, bewegten Ton, der von einem kraftvollen trochäischen Grundrhythmus getragen ist. In der Ballade ist auch schon das Dramatische tangiert, ohne dass dieses selbstherrlich in die Zügel schieszen kann. Der Sprechstil der Ballade – die Rezitation – hält das Dramatische noch zurück, bündigt es gewissermassen.

Man mag mehr beiläufig, im kindlich spontanen Spiel *Dramatisches* früher schon gepflegt haben; erst jetzt aber naht die Zeit, etwa Ende achttes Schuljahr, es langsam zu ergreifen: Man hat ein erstes Drama gelesen, im Zusammenhang damit auch jene bereits erwähnten

Zusammenfassungen gemacht, und nun versuchen wir den einen oder anderen Szenenanfang oder Ausschnitt vom Sprechen her zu finden und dann auch spielmässig einzurichten. Aber bei solchen ersten kleinen Szenen sollte es vorerst bleiben, denn auch noch im neunten Schuljahr ist es die Ballade und nicht das Drama, welche dem Jugendlichen wahre «Entwicklungshilfe» reicht. Sie fordert einen hingebungsvollen Vergewärtigungswillen für alles, was da erzählt, geschildert und gesprochen wird. An der Bilder-Wirklichkeit der Ballade erstarken wir. Welches Übungsfeld für unsere vier Temperamente! Wie lebendig vermag der Sanguiniker eine heitere Stimmung zu gestalten, wie kraftvoll der Choleriker einen spannenden Handlungsverlauf und der Melancholiker Schmerz und Not, und wie stark sind alle gefordert, wenn jeder versuchen muss, eine Ballade ganz durchzuhalten. Arbeiten wir zum Schluss noch Balladen mit ausgesprochen dialogischem Aufbau, wie Herders Herr Olaf, so durchschreiten wir endlich das Tor zum Drama. Die Erarbeitung eines Dramas wird dann der Abschluss des neunten Schuljahres bilden.

Vorher aber, etwa im Herbst, halten wir in einer Deutschepoche *noch einmal Einkkehr in der Mundart*; die Zeit hiezu ist zwar etwas verfrüht, eine Mundartbetrachtung gehörte eigentlich zur Ästhetik, welche im zehnten Schuljahr richtig plaziert wäre. Man kann aber trotzdem schon einiges recht schön zur Geltung bringen.

Man stellt Eigenheiten der Bergmundarten, wie sie im «Haslidiitsch» vorkommen, denen des Mittellandes gegenüber und entdeckt besondere Umlautungen wie etwa:

(bauen) boue – bbuwen
(schneien) schneie – schnijen
(denken) dänke – ddeichen
(hängen) hänke – heichen
(heute) hütt – hiit
(fünf) fuf – fiif
(müde) müed – meed
(Fuss) Fuess – Fööss

So lernen wir unsere Mundart in Lautgestalt, grammatischen Formen und Wortschatz näher kennen. Selbstverständlich kommen alle Mundarten, welche in der Klasse gesprochen werden, zum Zuge, besonders bei den Mundartvergleichen und durch Mundartliteratur.

Eine grosse Anziehung übt natürlich immer das Walserdiitsch aus. Um das Verhältnis unserer Talmundart zu diesem Dialekt zu charakterisieren, dient jeweils folgende Begebenheit, welche sich vor

Jahren in Meiringen zugetragen hat, anlässlich einer Zusammenkunft «hoher Herren»: Ein Walliser von Brig und ein Meiringer unterhalten sich, jeder in seiner Mundart. Ein Stadtberner hört zu und fragt schliesslich: «Entschuldiget! Säget, was heit dir jetz mitenand gredt? I ha zsäges nüt verstande.» Der Briger wendet sich zum Meiringer und entgegnet in seiner Mundart: «Dier, wier verstään in, är versteid iis nid. Wär sindsch di gschiiider?»

Nach der Mundartepoche, die immer viel Heiterkeit bringt und die Gemütskräfte ergreift, steht nun noch die letzte, mit Spannung erwartete Arbeit bevor: *die Einstudierung eines Dramas*. Ihr sind die folgenden Monate gewidmet. In einem ersten Arbeitsgang wird das Drama lesend erarbeitet, meist anfangs Winterquartal, und nach Neujahr setzt dann die eigentliche Einstudierung ein. Am Ende der Schulzeit taucht so die Klasse noch einmal ganz ins Kunstelement der Hochsprache ein. Alles, was im Laufe von fünf Jahren in Sprachübungen und Sprachgestaltung versucht wurde, kommt jetzt zur Anwendung. Das Wort des Dichters führt uns vom Lesen und Erfassen des Dramas zum gestaltenden Sprechen, zu Geste und Gängen – zum Spiel über-



Wohlan, um schnell die Wahrheit
zu ergründen,
lasst sehn, ob wir den Heiland
wirklich finden!

Hirtenszene aus einem von Otto Müller bearbeiteten alten Weihnachtsspiel, aufgeführt von Schülern der 5. bis 8. Klasse. – Siehe auch die beiden folgenden Bilder auf den Seiten 142 und 144: Das Kind in der Krippe; «mir fallen auch die Augen zu...»

haupt. Nach Lesung des Dramas und Rollenverteilung beginnt eine intensive Spracharbeit, die auch die Freizeit einbezieht, wo während fünf bis sechs Wochen mit allen einzeln gearbeitet wird mit den Sprachübungen und den Rollentexten. Der Schüler lernt, wie man sich einspricht, welche Übungen für seine Rolle oder eine bestimmte Rede am besten sind, wie er selbständig üben kann. Dann muss man auch bald einmal zusammensitzen und die Dialoge im Hin und Her der Reden sprechen lernen; jetzt gilt es, den rechten Ton zu finden von Frage, Entgegnung, Zuneigung, Ablehnung, Empörung usw. Schliesslich verlegt man die Spracharbeit auf die Bühne, das Sprechen von der Bühne in einen grossen Saal will auch geübt sein. Und dann kommt der Augenblick, wo sich aus dem gesprochenen Wort Gänge und Gesten lösen, und im Wechsel von hinten und vorne, rechts und links des Bühnenraumes die Szene sich langsam gestaltet. Oft fordert sie noch ein Requisit: vielleicht vorne einen Busch, um sich «sichtbar» verstecken zu können, oder im Hintergrund eine Säule, die man umspielen möchte, und so entsteht – erst zum Schluss – das Bühnenbild.

Wenn dann nach intensiven Probe-wochen das Spiel endlich über die Bühne geht, stellen sich Lehrer und Schüler die Frage: «Wo war dies alles vor einigen Monaten? War es nicht allein verschlossen im Wort? Ist nicht alles, was da nun auf der Bühne geschieht, gehört, gesehen und als Kulisse gegriffen werden kann, hervorgegangen aus dem Dichterwort?» Das Wort hat uns alles dies schaffen lassen.

Andreas Würzler, Meiringen

Sprachbetrachtung auf der Oberstufe

7./9. Schuljahr

Im modernen Fremdsprachenunterricht hat Grammatik eine bloss dienende Rolle zu übernehmen, sie soll den Lernprozess verkürzen, so weit als nötig sprachliche Zusammenhänge erhellen und dazu beitragen, den Schüler das Ziel der Kommunikationsfähigkeit möglichst rasch und auf ökonomische Weise erreichen zu

lassen. Grammatik wird als Mittel zum Zweck angeschaut, ohne Eigenwert für den Schüler. Anwendung der Sprache ist in der Zielsetzung des Fremdsprachunterrichtes wichtiger als abstraktes, grammatikalisches Wissen

Auch wenn man dieser Akzentuierung zustimmt, darf nicht ausser acht gelassen werden, dass es gerade für Schüler der Oberstufe wichtig ist, über grammatikalische Erscheinungen nachzudenken, den Hintergründen nachzuspüren, die zur einen oder andern Form geführt haben. Die Erkenntnisse, welche der Schüler dabei gewinnt, lassen sich nicht unmittelbar im Alltagsgespräch ummünzen und anwenden, sie können aber dazu beitragen, sein Wissen und Können tiefer zu verankern und ihm gar Einsichten vermitteln in sein Mensch-Sein.

Am Beispiel der Befehlsform] einiger Verben sei eine solche Sprachbetrachtung skizzenhaft ausgeführt.

Keine andere Wortart bereitet dem Lernenden so grosse Schwierigkeiten wie das Verb in seiner Wandlungsfähigkeit, mit seinem Formenreichtum. Allmählich hat sich der Schüler das Wissen erworben, dass gewisse Zeiten und Formen gegenseitig ableitbar sind. So vermag er vom Präsens (Indikativ) den Imperativ, die Befehlsform, abzuleiten und umgekehrt. Zum Beispiel:

je chante		chante
tu chantes	←→	
il chante		
nous chantons	←→	chantons
vous chantez	←→	chantez
ils chantent		

Wendet er nun dieses Wissen in konsequenter Weise beim Verb vouloir (wollen) an, so wird er feststellen, dass es hier nicht geht. Den Formen: je veux, tu veux, il veut usw. gegenüber stehen die Imperativ-Formen: veuille (veuillons), veuillez, Formen also, die dem Präsens des Konjunktivs, nicht dem Indikativ, entnommen sind. Sie bringen den Befehl nicht «wirklich» zum Ausdruck, er wird gewissermassen als Bitte, als Wunsch formuliert. Für den Schüler der Oberstufe ist es interessant, diese Tatsache nicht nur als zu lernende Erscheinung entgegenzunehmen, sondern darüber nachzudenken, warum die Sprache hier von der Wirklichkeitsform (Indikativ) auf die Möglichkeitsform (Konjunktiv) ausweicht.

Wenn auch in bescheidenen Formulierungen, vermag der Schüler doch auszudrücken, dass es im Innern des Menschen einen Willensbereich gibt, der einem unmittelbaren Zugriff von aussen unzugänglich ist. Der «wirkliche» An-

stoss zum Wollen kann nur vom eigenen Innern ausgehen, ist letztlich eine Angelegenheit des Ich. Das Wollen lässt sich nicht befehlen wie irgend eine andere Tätigkeit, man kann nur mit der Bitte und dem Wunsch, er möge wollen, an seinen Mitmenschen herantreten, die Ausführung muss man im Bereich des Möglichen belassen. Die Schüler mögen sich kurz vorstellen, wie einfach – aber auch wie un-menschlich – Erziehung wäre, wenn Eltern und Lehrer das Wollen befehlen könnten. Wie mancher elterliche Seufzer: «Er könnte schon, wenn er nur wollte», bliebe da unausgesprochen...

In diesem Zusammenhang mag ahnungsweise erfasst werden, dass im menschlichen Wollen Freiheit veranlagt ist, eine Freiheit, die auch zur Selbstzerstörung missbraucht werden kann, ohne dass der Aussenstehende in dieses verhängnisvolle Wollen eingreifen vermöchte. Man kann nur Hilfe anbieten, Bitten und Wünsche aussprechen, der letzte Entscheid entzieht sich einem Zugriff von aussen. Die Verantwortung, die der Einzelne für sein Wollen zu übernehmen hat, rückt hier schlagartig ins volle Licht. Es ist aber auch tröstlich zu bedenken, dass man den Menschen wohl äusserlich zu ungewolltem Tun zwingen kann, dass ein innerster Bereich des Wollens jedoch aller Gewalt entzogen bleibt.

In der Pubertät müsste der Schüler allmählich zur Selbsterziehung heranreifen, seinem Wollen eigene Ziele zu setzen vermögen. Solche Betrachtungen, ohne alle Moral an sprachlichen Phänomenen geübt, können den einen oder andern zu weiterem Nachdenken anregen, ihm zu bewussterem Wollen Hilfe leisten.

Vom sprachlichen Bereich her drängt sich natürlich die Frage auf, ob es weitere Verben gebe, welche die Befehlsform mit Hilfe des Konjunktivs bilden.

Bei den Modalverben ist es savoir (wissen, können), mit den Formen: sache (sachons), sachez. Es ist einleuchtend: Wissen/Können lässt sich von aussen nicht befehlen, der entscheidende Anstoss kann auch hier nur vom Innern ausgehen. Daneben lässt sich zu devoir und

pouvoir überhaupt kein Imperativ bilden. Devoir (müssen) bringt selber den Befehl zum Ausdruck (unter anderem bei der Umwandlung des Befehls in indirekte Rede). Pouvoir, ein durch äussere Umstände bedingtes Können, ereignet sich oder ereignet sich nicht, es lässt sich nicht von aussen zwingen.

Von den übrigen Verben sind es avoir und être, deren Befehlsform sich des Konjunktivs bedient. Befehlend in das Haben oder Sein eines andern Menschen einzugreifen, ist uns von der Sprache her verwehrt, wir vermögen Seinsänderungen nur als Wunsch und Bitte zu formulieren: «Soyez gentils...».

Es lässt sich zum Schluss festhalten, dass überall dort, wo der Mensch in seiner Freiheit beschränkt oder verletzt und in seinem Sein verändert werden könnte, die französische Sprache für die Befehlsform den Konjunktiv verwendet, den Ausgang auf diese Weise völlig offen lassend. Für den Schüler ist es bedeutungsvoll zu erfahren, dass sprachliche Strukturen nicht willkürlich vereinbart sind, sondern tiefe menschliche Gegebenheiten zum Ausdruck bringen.

Grammatik nicht nur von abstrakt formalen, sondern von menschenkundlichen Gesichtspunkten aus zu betrachten, ist eine der vielen Anregungen, die dem Lehrer aus der Beschäftigung mit anthroposophischer Pädagogik erwachsen.

Charlotte Ritschard, Steffisburg

Eine Lanze für die Dichtung

Ein junger Lehrer erklärte mir kürzlich, es sei Zeitverschwendung, Gedichte auswendig zu lernen, man vergesse sie ja doch wieder. Auch hänge es ihm zum Hals hinaus, immer wieder die gleichen Schulgedichte «durchzunehmen» oder gar die Schüler einzeln alle Strophen auf-sagen zu lassen. Dichtung sei ohnehin idealistische Schönfärberei des realen Lebens, Illusion einer heilen Welt, mit der man endlich aufräumen sollte. – Dieser Lehrer wird wohl unfähig sein, den Kindern einen der reichsten Bezirke menschlicher Kultur zu erschliessen, und er entschlägt sich eines hervorragenden Erziehungsmittels, das durch nichts anderes zu ersetzen ist.

Um wieviel glücklicher können sich Kinder schätzen, die einem Lehrer begegnen,

Die Natur hat die höheren Anlagen des Menschen wie mit einer Schale umhüllt; zerschlägst du diese Schale, ehe sie sich selber öffnet, so enthüllst du eine unreife Perle und zernichtest den Schatz des Lebens, den du deinem Kinde hättest erhalten sollen. Pestalozzi

dem sich Dichtung aufgetan hat und der auch ihr inneres Ohr und Auge für diese beglückende Welt zu öffnen versteht! – Wie kann doch schon ein einziges Wort durch bildliche Schönheit, witzige Knappheit, sinnbildliche Lautkraft erfreuen, entzücken! Wem jenes feine Organ geweckt worden ist, das tiefer in die Sprache eindringt als der nüchterne Verstand, der wird die Geheimnisse der Laute erlauschen, er wird aus Klang und Klangfarbe erfahren, was das Wort verschweigt; er wird aus Tempo und Rhythmus erraten, was der Satz seinem Wortlaute nach nicht ausspricht; er wird im Bildhaft-Anschaulichen, Konkret-Sinnlichen Geistiges erraten!

Darin besteht ja das Wunder der Sprache, dass sie – gleichsam «als Botin des Himmels, die ins irdische Dasein hereingleuchtet», wie Goethe sagt – Inneres, Nichtwahrnehmbares, Geistiges auf sinnliche Weise offenbar macht, und dass dieses sinnlich Wahrgenommene im zuhörenden Menschen den Rückweg in den Bereich des Geistigen wiederfindet. Am reinsten verwirklicht sie dieses Wesen, wenn sie sich in der Mitte zwischen Nichtsinnlichem und Sinnlichem, das heisst zwischen Sinngehalt und wahrnehmbarem Klangleib bewegt, wenn sie im Gleichgewicht von Sinn und Klang schwebt. Das ist die Urform der Sprache, das ist Dichtung. Dichtung ist Sprache in ihrem ursprünglichsten und zugleich höchsten Sinne. Herder nennt sie die «Muttersprache der Menschheit». In ihr ist das Unbestimmte, Schwankende, Wogende des Lautlichen gebändigt durch die ordnende Kraft des Gedankens, aber nur so weit, dass sich das Sinnhafte nicht verflüchtigt, dass das Fließend-Lebendige nicht erstarrt. Darum bleibt das dichterische Wort mehrdeutig, evokativ, unabgeschlossen, unerschöpflich ausdeutbar. Es drängt nicht nach scharfer begrifflicher Umgrenzung, sondern nach Offenheit, Weite, Totalität. Es eröffnet Aus- und Einblicke in eine Wirklichkeit, die weit über den Tag und das Alltägliche hinausführen. Es weckt die Ahnung eines umfassenden Seins, eines Unaussprechlichen, Unsagbaren, das sich nur im dichterischen Gleichnis, im Bilde offenbart und zugleich verhüllt.

Weil der Dichter in Bildern denkt und weil er mit allen Wesen brüderlich verbunden ist, hat er ein Stück Kindheit ins Erwachsenenleben herübergerettet. Er ist mit den Kindern wesensverwandt. Kinder nehmen ja atmosphärisch auf, ahnen den Hauch einer geistigeren, umfassenderen Wirklichkeit, die die sinnlichen Dinge und Vorgänge umschwebt. «Kinder», sagt Rudolf Steiner, «lechten nach dem Gött-

lichen in der Natur und in der Menschenwelt». Dichtung, Poesie ist für sie Seelennahrung. Nirgends tönt sie wohl reiner als in Kinderherzen. Das wussten die Mütter und Grossmütter vergangener Zeiten, als sie jene Wort- und Versspielereien erfanden, an denen sich die Kinder so herzlich erfreuen. In dieser poetischen Elementarschule ging ihnen das ahnende Erfassen der Sprache in ihren kindlich spielenden poetischen Formen auf, es war eine Schulung des Gehirns, des Gefühls für Rhythmus und Reim, des Sinnes für jede Art von Lautsymbolik.

Wenn das Kind zur Schule kommt, spielt die Sprache eine zentrale erzieherische Rolle. Sprache ist dasjenige Bildungsmedium, das das Kind in seiner menschlichen Totalität ergreift und formt. Die Dichtung ist dabei eine grossartige, unersetzliche Helferin. Der Schauspieler Will Quadflieg klagt in seinen «Erinnerungen» die Schule an, mit ihr als einem geistigen Schatz der Nation fahrlässig umzugehen. Er schreibt: «Lyrik und Gedankenlyrik wurden für mich – das ist keine präventive Behauptung – zum Lebenselixier. Ich kann darüber mit niemandem diskutieren, den nicht irgendwann im Leben ein Wort oder ein Vers wie ein Blitz getroffen hat. Ich nutze das Privileg, von Berufs wegen mit der Dichtung umzugehen, und erlebte es oft als eine Art Atemregulierung und physischen Harmonisierungsprozess, wenn ich beispielsweise einen Abend lang Goethe-Lyrik sprach. Die Ausgewogenheit seiner Sprache im Vokalischen und Konsonantischen kann man nur, wenn man sie immer wieder spricht, begreifen und erleben.» Also bis in die Atemregulierung, bis in die physische Leiblichkeit erlebte Quadflieg die harmonisierende, ausgleichende, gesundmachende Kraft dichterischer Sprache! Diese therapeutische Wirkung beruht aber nicht nur auf der Ausgewogenheit der Sprache im Lautlichen, die Quadflieg besonders erlebte, sondern auch – wie wir gesehen haben – auf ihrem innern Gleichgewicht von Sinn und Klang, dem Sich-Durchdringen der Kräfte der Höhe und der Tiefe in der Fülle und Schönheit der Mitte. All dies bildet und formt und heilt auch am Kinde bis in sein Rhythmisch-Leibliches hinein.

Es versteht sich dabei, dass Sprache voll ertönen und von innen her belebt, durchblutet sein muss. Gedichte dürfen nicht wie ein Zeitungsbericht gelesen werden, trocken, stimmungslos, mit jener übermässigen Betonung des Logischen, die ein schönes Gedicht unfehlbar zugrunde richtet. Der Lehrer sollte unablässig bemüht sein, seine Sprache in der Richtung des Künstlerischen zu kultivie-

ren. Gedichte sollten auch nicht als Übungsstücke für sachliche oder grammatische Erörterungen missbraucht werden.

Viele Gedichte wollen uns nichts lehren. Aber sind denn Balladen nicht grossartige Bilder hervorragender menschlicher Taten und Gesinnungen, die die Gedanken auf Grosses und Edles richten, die an einem innigen Gemüt weben und die den Willen zum Guten, der noch in der Tiefe schlummert, wecken und stärken, mit einem Wort: die eine läuternde, aufbauende, stählende Wirkung auf den Charakter ausüben? – Wovon singen sie denn? Uhland sagt es in «Des Sängers Fluch»:

Sie singen von Lenz und Liebe,
Von selger goldner Zeit,
Von Freiheit, Männerwürde,
Von Treu und Heiligkeit;
Sie singen von allem Süssen,
Was Menschenbrust durchbebt;
Sie singen von allem Hohen,
Was Menschenherz erhebt.

Das aber ist es gerade, was unsere Pubertierenden suchen: Grosse Vorbilder, Ideale, Lebensziele. Diese bilden die Bausteine für ihre künftige Weltanschauung. Wir verkennen das tiefere Wesen der heranreifenden jungen Menschen, wenn wir mithelfen, aus ihnen so früh als möglich Schwarzmalerei, Skeptiker, Zyniker, Verächter des Lebens, resignierte Feinde der Gesellschaft zu machen, indem wir alles Morose, Ekle, Grause in die Schultube hereintragen. Die «Prosa des Lebens» schlägt ja mit Wucht auch in diesem idealhungrigen Alter zu und zerstört – ohne uns – die besten positiven, aufbauenden Kräfte der jungen Menschen. Eine schweizerische Tageszeitung¹ protestiert dagegen, dass schon unsere Volksschüler «die Welt als eine einzige grosse Scheisse» kennenlernen sollen, die nichts anderes verdient als zusammengeschlagen zu werden oder aus der man am besten flieht, indem man «sich so rasch als möglich den goldenen Schuss in den Kreislauf jagt». Sie wehrt sich auch dagegen, dass es ein Ziel des Sprachunterrichts sein soll, «diese Welt in einer möglichst drastischen, destruktiven Fäkalien-sprache zu schildern».

Wertvolle Gedichte, die die Kinder in sich tragen, sind ein Weisheitsschatz für gute und böse Tage, den sie mit auf den Lebensweg mitnehmen. Die Kinder brauchen sie keineswegs schon vollständig zu verstehen; vielleicht ahnen sie jetzt noch kaum ihren tieferen Sinn. Dieser wird ihnen später aufgehen und zu einem

¹ «Aargauer Tagblatt», zitiert nach «Gegenwart», Bern, Nr. 1, 44. Jahrgang.

stets neuen Quell der Kraft werden. Wir alle kennen ergreifende Beispiele für die Macht und den Segen solchen Dichtewortes in schwersten Lebensstunden.

Uns Lehrern droht die Gefahr, im Kleinram des Alltags zu verkrümeln. Nutzen deshalb auch wir das Privileg, von Berufs wegen mit Dichtung umgehen zu dürfen! Lernen auch wir selber viele gute Gedichte und Stellen aus der grossen Dichtung auswendig! Das verschafft uns Atem, gibt uns geistigen Umschwung. Wir leben damit in einem Grossen, Weiten, Tiefen, Künstlerischen. Das spüren die Kinder und sind uns in der Tiefe ihrer Seele dankbar. Wenn wir Lehrer für die Poesie erwachen, folgen uns die Kinder freudig nach.

Heinrich Eltz, Thun



Sprüche und Gedichte auf den Lebensweg

«Sprüche und Gedichte auf den Lebensweg» – so war ein besonders sorgfältig geführtes Heft meiner Schüler angeschrieben.

Nach sechs Jahren verliess ich die damalige Schule, wurde aber sechsunddreissig Jahre später eingeladen, an deren Feier zum fünfzigjährigen Bestehen die Festansprache zu halten. Ich möchte jedem Lehrer gönnen, zu erleben, was ich da erlebte.

Schon bei der ersten Begrüssung erzählte mir einer der ehemaligen Schüler, jetzt Mitglied der Schulpflege, wie er während eines langen, schweren Kranklagers von diesen «Sprüchen und Gedichten» gezehrt und sich daran ausgerichtet habe. Er erzählte davon auch von der Kanzel, als er seinem Auftrag nachkam, im Namen aller Ehemaligen der fünfzigjährigen Schule zu sprechen. Das war die erste Überraschung.

Eine noch grössere wurde mir aber zuteil, als ich mich nach dem obligaten Festessen von den Behörden löste und in einem andern Gasthof bei meinen «Buben und Mädchen» eintraf. Es wäre mir wahrhaftig nicht im Traume eingefallen, nach irgend etwas zu fragen, was wir in der Schule getrieben hatten. Aber da kam ein bereits leicht angegrauter Fünfziger auf mich zu und fing spontan zu

rezitieren an: «Herr, schicke, was du willst, ein Liebes oder Leides...» (Mörrike). Darauf kam ein anderer und rezitierte mit genau dem Tonfall, in dem wir das plattdeutsche Gedicht im Chor gesprochen hatten: «Ik wull, wi weern noch kleen, Jehann, do weer de Welt so grot!» (Klaus Groth). Und dann kam ein dritter und rezitierte lücken- und fehlerlos – ich traute meinen Ohren kaum – Conrad Ferdinand Meyers tief sinniges Michelangelo-Gedicht, von dem die meisten meiner Kollegen gesagt hätten, das sei doch viel zu schwer für diese Stufe (aargauische Sekundarschule): «In der Sistina dämmerhohem Raum...» Und als er damit fertig war, schaute er mich vielsagend an und wiederholte, wie auf sich selbst bezogen, den Schlusssatz: «Bildhauer Gott, schlag zu, ich bin der Stein!»

Beim ehemaligen Marteli, noch etwa unserer acht oder zehn zum Tee eingeladen, wurden Erinnerungen an das damals auf der Turnhallenbühne und im Nachbardorf aufgeführte Weihnachtsspiel geweckt. Und auch da war es erstaunlich: Einer fing mit einer Rolle an, und sogleich fuhren die andern weiter im Text, als wäre es gestern gewesen. Und «selbstverständlich» konnte man auch all die Lieder noch, die dazu gehörten – nach mehr als sechsunddreissig Jahren!

Ernst war damals einer der drei Hirten gewesen; jetzt hatte er ein Baugeschäft in der Ostschweiz. Er nahm mich zur Heimfahrt in seinem Auto mit, und hinter uns sass noch Meili, das jetzt in Zürich wohnte. Mitternacht war längst vorbei. Da sagte das Meili im dunklen Hintergrund des Wagens: «Mir hat einer unserer

Morgensprüche viel Kraft gegeben.» (Wir begannen jeden Schultag mit einem Morgenlied und einem Morgenspruch¹.) «Ich bin Hauswart in einem grossen Wohnblock. Da muss ich oft in Streitigkeiten eingreifen, sie zu schlichten versuchen, und oft bedrücken mich das Gift und die Bosheit, die da am Werk sind. Aber jener Morgenspruch hat mir den Glauben an das Gute im Menschen immer wieder zurückgegeben – der Spruch (von Rudolf Steiner): «Von Kopf bis zu Fuss bin ich Gottes Bild...»

Otto Müller, Neuenhof

Was ist eigentlich das innerlich Schönste auf der Welt? Es ist doch der werdende Mensch ... dieses Hereinwirken göttlicher Kräfte, göttlicher Offenbarungen durch die Menschengestalt ... Kein Wunder daher, dass man ... gerade auf anthroposophischem Boden das Rätsel des heranwachsenden Menschen mit heiliger, religiöser Inbrunst betrachtet und ihm mit all der Arbeit, die man leistet, entgegenkommen möchte. Das ist etwas, was aus den tiefsten Seelenregungen heraus die Begeisterung gibt für die pädagogische Kunst innerhalb der anthroposophischen Bewegung.

Rudolf Steiner

¹ Siehe «Morgensprüche für alle Volksschulstufen», zusammengestellt von Otto Müller, herausgegeben vom Freien Pädagogischen Arbeitskreis Zürich, Postfach 23, 8623 Wetzikon.

Von der Bedeutung der Biographie für das Reifealter

Ein Neuntklässler schreibt vor seinem Schulaustritt in einem Aufsatz: «Ich möchte mich einsetzen, aber nicht für das Leben, wie es hier abläuft.» Er lehnt das Leben, in das er hineingewachsen ist, ab, weil er keinen Sinn darin findet. Er misst es mit absoluten Massstäben. Diese hat er nicht in seinem kurzen Leben gewonnen; sie steigen aus der Tiefe seiner Seele empor. Wir kennen die Auflehnung, den Trotz, die schonungslose Kritik, die Radikalität der Ideen und Empfindungen, die Unbedingtheit, Kompromisslosigkeit von Haltung und Gesinnung der jungen «moralischen Rigoristen».

Solch ungebärdiger und unbequemer Empörung liegen aber seelische Fähigkeiten und Kräfte zugrunde, die es zu erkennen gilt. Der Junge schreibt, er möchte sich einsetzen. Er sehnt sich nach Idealen, für die er sich begeistern könnte, nach Lebenszielen, für die es sich lohnt, Verantwortung zu tragen, Opfer zu bringen. Er möchte mithelfen, das von ihm als krank empfundene Leben umzuwandeln. Er möchte sich in die Lebenszusammenhänge hineinstellen. Aber wie? wann? wo? Zwischen den Extremen der jetzt aufkeimenden All-Liebe einerseits und der radikalen Abwendung von allem, was er bisher geschätzt und geliebt hat, anderseits wird er hin- und hergerissen.

In diesem labilen Chaos sucht er nach sich selbst: «Wer bin ich? Wo gehöre ich hin? Was soll ich aus mir machen? Wozu bin ich, so wie ich nun einmal bin, auf der Welt? Habe ich eine Aufgabe oder bin ich unwichtig? Was für einen Sinn hat das alles, was ich durchlebe?»

Niemand kann dem jungen Menschen jetzt richtig Antwort geben. Er lehnt ja auch die bisherigen selbstverständlichen Autoritäten ab. Und doch sucht er neue, denen er sich anvertrauen, die er verehren, denen er nachfolgen kann. Er sehnt sich nach Vorbildern, die er auf Grund eigener kritischer Prüfung, eigenen Urteils und Wahrheitsgefühls anerkennen könnte.

Nun bietet das Leben dem Heranreifenden selten echte Vorbilder, denen er freiwillig Folge leisten kann. Darum gibt Rudolf Steiner den Rat, vom siebenten Schuljahr an positive Biographien an die Kinder heranzubringen, «möglichst viele

positive Schilderungen, wie die Menschen sich wirklich entwickeln, ... Lebensstudium, ... Lebenskunde», also Erzählungen vom Werden, Tun und Leiden einzelner Menschen, die den Heranwachsenden zu Erweckern und klärenden Helfern werden können.

Die Knaben möchten das Moralische erleben in Verbindung mit Kraft, Mut, Beherrschung, Unerschrockenheit. Sie lauschen hellhörig den Lebensläufen von Menschen, die sich aus widrigen Umständen kraft ihres eigenen Willens emporringen, die ohne oder fast ohne oder trotz der Schule etwas Tüchtiges werden: Autodidakten, Selfmademen, Menschen, die neue Möglichkeiten des Menschseins ausprobieren, in denen das normale Schema des heutigen Daseins und So-seins durchbrochen wird.

Im Dorfkern von Steffisburg steht ein winziges Häuschen, drei Meter breit, fünf Meter lang, ein einziger Raum. Darin hauste eine Zeitlang die Familie Hodler mit ihren vielen Kindern in äusserster Armut. Von hier marschierte der Malerlehrling Ferdinand jeden Tag zu Fuss nach Thun. Mag sein, dass die trotzige Kraft der nahen Berge seine junge Seele mitprägen half. Jedenfalls verstehen die Kinder gut, warum Hodlers Krieger so angriffig dastehen, warum sie sich auch nach der Niederlage von Marignano nicht geschlagen geben in ihrer wütend drohenden Haltung: Soll mir einer zu nahe kommen! Und nachdem die Schüler von all den Anfeindungen, Kämpfen und Entbehrungen des Malers gehört haben, verstehen sie auch, warum der Gekränkte oft von Genf nach Paris reiste, um einen Tag lang oder zwei nur gerade bei den Sklaven Michelangelos zu weilen, die sich dagegen aufbäumen, an den Stein, die Erde gefesselt zu sein. – Wir erzählen auch von Lessing, seinem Trotz und Kampfesmut, seiner Charaktergrösse und Selbstüberwindung, von der Hoheit seiner Gesinnung.

Die Mädchen wollen erleben, wie das Göttlich-Geistige sich im Leben der Menschen in der Form des Schönen auswirkt, bei Dichtern, Musikern, Malern usw. Damit soll keine ästhetische Schwärmerei geweckt werden. Die Kinder sehen, dass auch Künstlern die reifen Früchte nicht in den Schoss fallen. An ihnen erleben sie Beispiele von selbsterzieherischer Energie und Ausdauer, von Vertrauen in eine Schicksalsaufgabe, von Verantwortungsbewusstsein und Pflichtgefühl. Aber auch vom Opferleben der Mathilde Wrede, der Marie Curie und anderen werden sie im Innersten tief beeindruckt. Oder von der schwächtigen

Berliner Oberbürgermeisterin Luise Schröder, die das schwere Amt übernahm, als es in den Ruinen niemand mehr wollte. Als eine der letzten Bomben, die auf Berlin fielen, ihre Zufluchtsstätte zerstörte – zum drittenmal wurde sie ausgebombt – und aus den Trümmern herausgegraben wurde, sagte sie zu ihren Lebensrettern: «Nun habe ich alles verloren, nur den Glauben an die Menschen nicht.» So erfahren die Kinder, wie Menschen aus geistiger Ich-Kraft heraus Verzicht üben, sich opfern. Und wie sie dadurch nicht verlieren, sondern grössere Weite, Tiefe, Brüderlichkeit, Menschlichkeit gewinnen.

Es gibt ein reiches Angebot an Biographien von Forschern, Erfindern, Ärzten, Erziehern, Künstlern, Politikern, Sozialreformern, menschlichen Schicksalshelfern. Sie können in jedem Unterrichtsfach herangezogen werden. Sobald das Menschliche mit anklingt, erwacht das Interesse der Kinder. Sie haben dann den richtigen Eindruck: Das geht auch mich etwas an, das hat Sinn. Als Beispiel greife ich den Geschichtsunterricht heraus.

Geschichte muss sich zunächst bildhaft um lebendige Gestalten herumranken; erst allmählich können wir zu einer gedanklichen Durchdringung und Erfassung der inneren Zusammenhänge übergehen. Tiefe Einblicke in menschliches Wesen können sich aus dem Vergleich zweier Lebensläufe ergeben. So etwa, wenn wir Pestalozzi als Mitglied der «Helvetischen Consulta» in Paris mit Napoleon zusammentreffen lassen; den Mann, dessen unsäglich hartes und qualvolles Leben aus einer einzigen Kette von Enttäuschungen und Zusammenbrüchen bestand, mit dem triumphalen Herrscher; den Mann, der das «heilige göttliche Wesen in unserer Natur» auch im elendesten Bettler wecken wollte, mit dem, der erklärte: «Einem Manne wie mir kommt es auf eine Million (im Krieg gefallener) Menschen mehr oder weniger nicht an.» Als Pestalozzi Napoleon gesehen und gehört hatte, fasste er seinen Eindruck in die Worte zusammen, Bonaparte verstehe zu regieren, aber nur über die andern Menschen, nicht über sich selbst. – Durch die nachträgliche gedankliche Verarbeitung solcher Vergleiche kann unsere Darstellung in eine Art moralischen Urteils einmünden, das die jungen Menschen durch geistig erarbeitete Anschauung selbst erwerben, ohne dass wir ihnen eine persönliche Meinung aufdrängen.

Eine Betrachtung der Entwicklung der Ansichten über die Sklaverei von der Antike über den unermüdlichen Kampf



gegen Sklavenhandel und Sklaverei von Thomas Clarkson und William Wilberforce im 18. Jahrhundert bis zur sogenannten «feierlichen Erklärung der natürlichen, unveräusserlichen, geheiligten Menschenrechte» durch die französische Nationalversammlung im August 1789 und weiter bis in die Gegenwart hinein führt uns auch nach Amerika und auf sein Rassenproblem. Da begeistert immer wieder die Biographie Martin Luther Kings. Ebenso diejenige von George Carver, dem Sohn einer Sklavin, ohne den das Elend der Schwarzen in den Vereinigten Staaten noch viel grösser geworden wäre. Als Schwarzer an allen Schulen abgewiesen, bildete er sich als hochbegabter Autodidakt zum international anerkannten Wissenschaftler und Erfinder aus, zum «Zauberer von Tuskegee», der, auch künstlerisch begabt, von schöpferischen Ideen und Taten überquoll, der für sich auf alles verzichtete und nur ein Ziel kannte: seinen Brüdern, seinem Volke aufzuhelfen.

Auch die Geschichte unserer Tage bietet grosse Beispiele. Welch tiefen Eindruck machen doch Kämpfer für die Freiheit wie die Studenten von München, Hans und Sophie Stoll, Prof. Kurt Huber! Die Kinder vernehmen in diesem Zusammenhang die Worte Churchills, mit denen er in einer Unterhausrede 1946 den deutschen Widerstand würdigte: «In Deutschland lebte eine Opposition, die zum Edelsten und Grössten gehört, was in der politischen Geschichte aller Völker

je hervorgebracht wurde. Diese Männer kämpften ohne Hilfe von innen und aussen, einzig getrieben von ihrem Gewissen. Ihre Taten und Opfer sind das Fundament eines neuen Aufbaus.» – Der französische Widerstandskämpfer und Dichter Albert Camus erklärte, nachdem er Schwerstes miterlebt hatte: «Was ich dabei gelernt habe? Dass es – trotz allem – am Menschen mehr zu bewundern als zu verachten gibt.»

So leuchtet auf dunklem Hintergrunde das Helle strahlend auf. Solche prägnante Gegenüberstellungen von Hell und Dunkel sowie eine beispielhafte Einbeziehung von Biographien oder aussagekräftigen Teilen von solchen zeichnen das unübertroffene Geschichtswerk «Denkwürdige Vergangenheit» von Otto Müller aus.¹ Nachdem es zum Beispiel die Hölle von Stalingrad geschildert hat, vernehmen die Kinder von der ungebrochenen, das Dunkel erhellenden Tätigkeit eines deutschen Truppenarztes. Sie erleben, wie in Zeiten der Verwirrung, der Not, des Grauens und Todes immer wieder einzelne Menschen, oft ganz einfache, die Fackel der Menschlichkeit getragen und weitergereicht haben. So wird die innere Dramatik des Pubertierenden, die Dramatik zwischen Licht und Finsternis, aufgefangen und geformt.

¹ «Denkwürdige Vergangenheit», Welt- und Schweizergeschichte für die Schulen des Kantons Aargau, 2 Bände. Das Lehrmittel ist auch in bernischen Sekundarschulen für die Hand des Schülers gestattet.

Am besten ist es, wenn wir die Biographien erzählen. Aber die Kinder werden auch selber solche lesen, Vorträge darüber halten. Wir müssen von ihnen erfüllt, begeistert sein, dann springt der Funke über. Mit Biographien lenken wir die Gedanken der jungen Menschen im Reifealter auf menschenwürdige, erfüllte Entwicklungs- und Schicksalswege, wir durchwärmen ihr Gefühl und wecken den noch schlummernden Willen zur eigenen positiven Lebenshaltung und -gestaltung. Vielleicht ahnen die Kinder leise, dass auch ihr Weg einen Sinn hat. All dies lebt und webt erkräftend im schau gehüteten geheimen Innersten der zart aufblühenden suchenden Seelen weiter. Es wird allmählich zu Früchten heranreifen, die als eigene Gabe der Herangewachsenen ins soziale Leben einfließen können. So helfen Biographien dem jungen Menschen auf der Suche nach sich selbst wie nach dem andern Menschen. Sie sind ihm eine Hilfe auf dem Wege zur Selbstwerdung wie auf demjenigen zu einer neuen, vertieften Welt-offenheit und Mitmenschlichkeit.

Heinrich Eltz, Thun

Vom Steinhauen

Oberstufe

Steinblöcke sind schwer. Sie sind den Schülern nicht fremd. Sie selbst beginnen sich mit dem Einsetzen der Pubertät schwer zu fühlen. Sie nehmen ihren Körper wahr.

Unsere Sandsteinblöcke fand ich bei einem Bauernhaus. Sie dienten einst als Grund- und Stützmauern einer Scheune. Wohl mehr als zehn Jahre lagen sie da, waren zum Teil moosbewachsen, die Kanten stellenweise abgebröckelt. Der Bauer war froh, dass sie endlich wegkamen. Mit einem kleinen Kranlastwagen holte ich die Blöcke. Einige Schüler halfen. Die grösseren Blöcke wogen über 500 Kilo, das Auto drohte zu kippen; mehr als zwei Stück durften wir aufs Mal nicht laden. Die Schüler merkten (und erzählten in der Klasse entsprechend): So schwer ist Stein. Und diese Blöcke sollen wir behauen!

Wir verteilten die Sandsteine auf dem Pausenplatz, zum Vergnügen vor allem der kleinern Schüler. Endlich etwas, um

darauf herumzuklettern, zum Verteidigen, zum Grösserwerden, zum Teilen; Inseln und Nachbarinseln, einige mit einem gewagten Sprung zu erreichen. Natürlich wurde gefragt: wozu? Können die das? Dürfen wir dann auch, wenn wir. . .

Aber auch die Grossen sind jetzt in einer erwartenden Haltung und müssen darin noch verweilen. Wir werden ja nicht einfach blindwütig auf die Steine losfahren. Als Thema bietet sich ein Ornament, ein Flechtband, nur ausnahmsweise etwas Figürliches an, jedenfalls etwas, was auch zu bewältigen ist. Die Formen aber sollten nie einfach auf den Stein übertragen oder gar vom Lehrer vorgezeichnet werden. Sie müssen vorher geübt, grossflächig bewegt und in sich aufgenommen werden. Denn gerade dies wäre ein Ziel: den schweren, toten, erstarrten Stein zu bewegen, zu gestalten. Fühlbar zu machen: Der Stein ist das Material, alle möglichen Formen sind schon in ihm verborgen, und sei es die schönste Skulptur, sie ist da, vollendet im Stein.

Wir müssen nur das, was zuviel ist, was verdeckt, behindert, weghauen. Wenn das nicht eine pädagogische Aufgabe ist! Unser Tun also wird den Stein zum Leben erwecken.

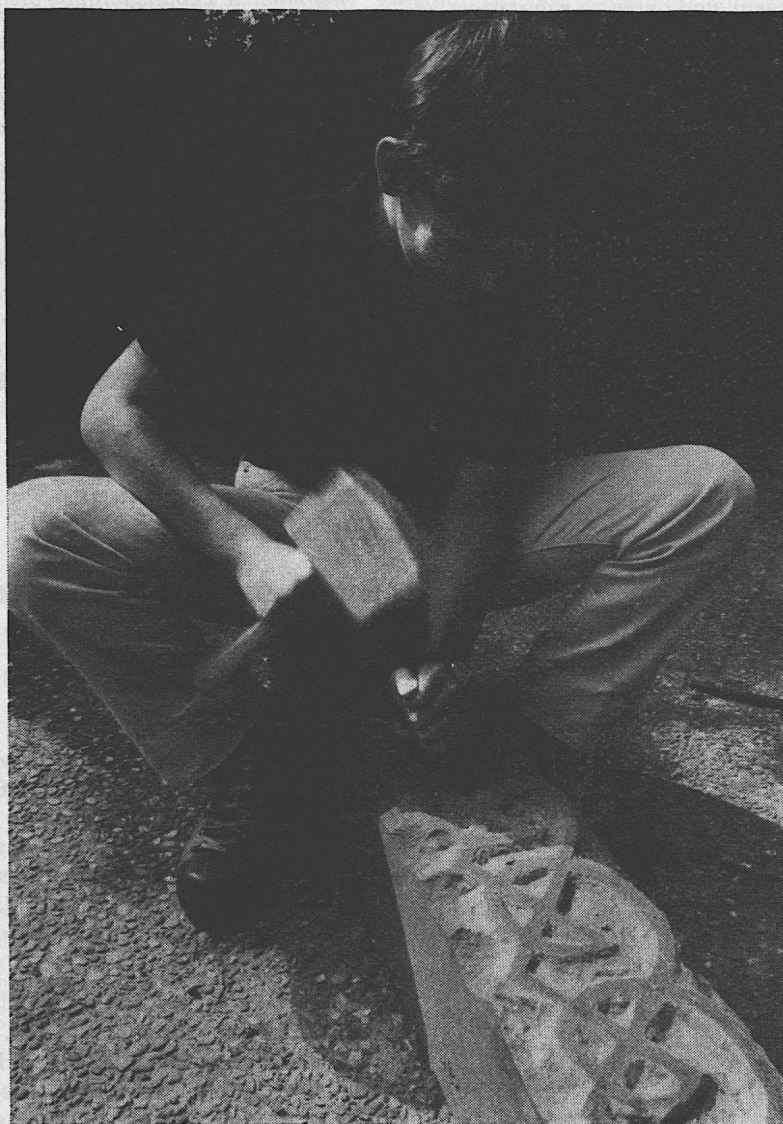
Als weiteren Vorbereitungsschritt ist im Schüler das Empfinden für das Plastische zu wecken. Was ist oben und unten beim Flechtband? Wie tief sinkt das Band, wie hoch wölbt es sich, wie lässt sich dies zeichnerisch (Schattenwurf, hell – dunkel) darstellen? Man könnte ein solches Band mit der ganzen Klasse zeichnen, die einzelnen Teile zusammensetzen und erhielte so ein Fries, das das ganze Klassenzimmer umspannt. (Wir sind miteinander verbunden. Was unten durchschläuft, ist das nächste Mal oben und . . . Am Schluss geht's immer auf!) Dies alles kann schon in der siebenten/achten Klasse geschehen.

Eine eigentliche Vorarbeit ist das Schaben und Kratzen eines Reliefs in die Gipsplatte. Auch das Giessen der Platte macht man

mit den Schülern. (In der Chemie sprach man von Salzen und Säuren. Gips ist eine Verbindung von Kalk und Schwefelsäure.) Der Schüler erlebt, welche Anstrengungen der Mensch unternimmt, um «Stein» künstlich und gefügig herzustellen. Man könnte jetzt ja auch in beliebiger Anzahl Formen giessen, was wir nicht tun. Wir erleben beim Warmwerden des erhärtenden Gipses die Energien, die in solchen Prozessen freierwerden und die vorher gebunden waren. Der Sandstein ist ja als Ablagerungsgestein ganz anders entstanden; auch das interessiert die Schüler. Beim Gipsrelief wird der Schüler aber auch bekannt mit der Tatsache, dass das Feste der Zerbrechlichkeit ausgesetzt ist. Ab und zu zerbricht eine Platte, die Arbeit von Stunden ist zunichte.

Bevor wir nun ans Werk gehen, haben wir uns um das Werkzeug zu kümmern. Meissel müssen beschafft werden. Wir gehen zu diesem Zweck in Gruppen in eine Steinhauerei und schmieden unsere Meissel aus alten Eisen selbst. Das Schmieden ist ein Erlebnis und eine Kunst, die wiederum zeigt, wieviel Kraft und Wissen der Mensch einsetzen muss, bevor er sich durch die Naturgaben verwirklichen kann. (Gespräch: ist Kunst auch Arbeit?) Das Härten der Eisen zeigt, wie sich Qualität im Farbenverlauf des abgeschreckten Meissels ablesen lässt. (Härten: der nochmals zum Glühen gebrachte Meissel wird kurz ins kalte Wasser getunkt; sofort beginnt ein blau-gelber Rand gegen die Spitze zu laufen. Je nach Steinart muss der Meissel dann, kurz bevor die Farbe die Spitze erreicht, ganz abgeschreckt werden.)

Nun werden die Blöcke ausgesucht, die auf Packpapier vorgezeichneten Formen übertragen, und wir beginnen zu hauen. Holzhammer und Meissel müssen richtig geführt werden. Wir besprechen und zeigen: Wie arbeitet man am Rand des Steins, wie überhaut man den Stein, wie hauen ich eine Fläche, eine scharfe Kante? Die Schüler werden schnell müde. Sehr temperamentvolle Schüler könnten andererseits zuerst eine vielleicht nicht mehr ebene Oberfläche überhauten. Das braucht Kraft und Ausdauer, das gibt Hunger! Die Arbeit an den Steinen wird viele Stunden in Anspruch nehmen. Zu Beginn arbeiten die Schüler mit grosser Begeisterung. Bald aber wird der Augenblick kommen, wo die ersten ermüden, der Schwung fehlt, der Hammer wird schwerer, sie «chräble» und schaben lustlos in einer Vertiefung herum. Nun, wenn der Lehrer selbst auch einen Stein behaut (und wehe, wenn er das nicht tut und statt dessen nur ab und zu korrigierend den Meissel in seine blasenfreien



Hände nimmt), dann wird er den Schüler verstehen. Dann haut man eben einmal eine Viertelstunde am Schülerstein, damit es vorwärtsgeht, oder man lässt den Schüler etwas anderes tun: Ein Block muss verschoben (auf Hartgummi-Staffettenstäben) oder gewendet (mit Brecheisen vom Zivilschutz, Hebelgesetz!) werden.

Das Fortschreiten der Arbeit wird nicht nur von den Schülern der Klasse mitverfolgt (indem wir die einzelnen Arbeiten immer wieder zusammen anschauen), sondern auch von allen andern Kindern der Schule. Möglicherweise hauen wir ja auch während der grossen Pause: Dann stehen die Kleinen um die Steine herum, werden von den «Gesellen» zur Vorsicht vor absplitternden Sandsteinstücklein gemahnt, bewundern, betasten oder dürfen nicht stören. (Diese Steinsplitter bilden tatsächlich eine Gefahr für die Augen, und es wäre gut, wenn die Schüler Ski- oder Sonnenbrillen trügen.) Manchmal ist es nicht zu vermeiden, dass ein Stück Stein abbricht, möglicherweise, weil der Stein mürbe ist oder von einem vorher nicht bemerkten Riss durchzogen wird. Meine Schüler griffen da zu einem wohl nicht ganz stilechten, aber sie offenbar faszinierenden Mittel: Sie erstellten

aus Brettern und Schraubzwingen eine Schalung und zementierten das fehlende Stück.

Die Beschreibung einer solchen Arbeit ist ja immer ein fragliches Unterfangen. Bestenfalls kann sie Anstoss sein, sich auch an eher aufwendigere Projekte heranzuwagen. Wesentlich ist, wie bei jeder pädagogischen Arbeit, das unbedingte Engagement des Lehrers, seine eigene Begeisterung (sie kommt, wenn man den Mut zum Anfangen fasst), sein Beharren, wenn er mit dieser Begeisterung manchmal auch alleine dasteht, sowie seine Kenntnisse, ohne die ihm der Schüler nicht vertrauen kann. Ebenso wichtig ist sein offenes und in diesem Fall (und sonst?) unbedingt nötiges kameradschaftliches Verhältnis zum einzelnen Schüler, damit dieser sich in seinem Mühen verstanden fühlt. Es soll gegenseitig gesprochen werden, denn wer kann schon zwei Stunden ununterbrochen konzentriert steinhauen? Es ist hier ein Mass zu finden, zu lernen: wenn ich arbeite, dann arbeite ich hingegeben, aufmerksam, und dabei zu schwatzen, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Dann atme ich auf, strecke den Rücken und die klammen Finger, setze mich vielleicht mit dem Nachbarn auf den Stein, und

wir reden etwas. Dann arbeiten wir wieder. Die Schüler müssten eigentlich vergessen, dass sie in der Schule sind. Sie arbeiten.

Ohne viel Worte ist es uns so vielleicht gelungen, den Schülern erfahrbar zu machen, dass Schwere bewältigt, gestaltet werden kann; eine Aufgabe, die ein Leben lang gestellt ist, und zu deren Lösung wir die Gaben in uns tragen.

Franz Dodel, Worb

«In einem Anthropolithen (versteinerten Menschen) kommt der Idealmensch auf der Erde an. Ihm nun von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, dass sich die übrigen selber befreien können – dies ist oder sei Erziehung!» (Jean Paul)

«Jeder von uns hat etwas Unbehauenes, Unerlöstes in sich, daran unaufhörlich zu arbeiten seine heimlichste Lebensaufgabe bleibt.» (Christian Morgenstern)

«Von Anfang des Lebens an scheint unsere Seele nur ein Werk zu haben: inwendige Gestalt, Form der Humanität zu gewinnen.» (Johann Gottfried Herder)



Brief – unter anderem über die Versöhnung mit dem Widerspruch

Biel, im Juli 1982

Lieber Ernst Bühler,

Zwei Fragen sind in mir wach geworden, nachdem ich meinen kleinen Beitrag (Sprache und Gebärde) zu dieser Nummer fertiggeschrieben und abgeschickt hatte: Was ich da mitteile, hat das überhaupt mit anthroposophischer Pädagogik zu tun? Und ist die Veröffentlichung derartiger Beispiele sinnvoll?

Vor mehr als vierzig Jahren hat sich mir ein Weg in meinen Beruf aufgetan, indem ich, durch meinen Lehrer Friedrich Eymann, Kenntnis erhielt von den Gedanken Rudolf Steiners zur Menschen-

bildung. Der Weg war und blieb mühsam zu verfolgen, war aber für mich der einzig gangbare. Ich weiss, dass ich kein Lehrer geworden und geblieben wäre ohne diese Spur. Womit, zunächst äusserlich und subjektiv, Antwort gegeben wäre auf meine erste Frage. Es kommt dazu, dass in der Menschenkunde Steiners der Grund liegt dafür, dass ich mich – in den vorgelegten Beispielen – mit differenzierter und verdichteter Sprache an behinderte und mithin oft sprachlose oder spracharme Kinder wende. Wie sollte ich dies tun, ohne zu wissen, dass das menschliche Ich in dem Erdenleib gefesselt, verschüttet und verkappt sein kann, zugleich aber unverletzlich ist, in jedem Fall intakt und also anzusprechen? Und ferner: Warum sollte ich mich ein Leben lang bemühen, meine eigenen künstlerischen Kräfte zu entwickeln, wenn ich doch weiss, dass es bessere Verse gibt, als es die meinen sind, bessere Musik, als ich sie machen kann, bessere Bilder, als ich sie male? Ich tue es, weil ich bei Rudolf Steiner gelernt habe, dass Erziehung ein gemeinsames Werden ist, Entwicklung nur gemeinsam geschehen kann, nicht zu lehren ist, sondern zu leben, mitzuleben. Wenn ich mich selber etwas weiterbringe, kann ich – vielleicht – Kindern vorangehn.

(Eine solche Auffassung hat Folgen: Da werden die Gegenstände des Unterrichtes zu Anlässen, sind Mittel der Entwicklung und können also nicht die eigentlichen Ziele des Unterrichtens sein. Stoffe werden auswählbar und haben in jedem Fall exemplarischen Charakter. Quantität verliert jeden Wert. Die gängigen Lehrmaschinerien büssen erheblich an Nimbus ein, denn sie besetzen den Raum

zwischen Menschen, erwärmen nicht, sondern kühlen ab zu Quasi-Sachlichkeit, schaffen nicht Beziehung, sondern entfremden. Ob es sich da um Kopiergeräte, Tonbänder, Video- oder Projektionsapparate handelt – mit Erich Fromms Worten kann man sagen, dass sie Haben anstreben und nicht Sein.)

Damit wäre nun die Antwort auf meine zweite Frage auch gegeben; denn wenn es unabdingbar ist, dass ich mich um die Entwicklung der eigenen Kräfte bemühe, dann gilt dies auch für jeden andern Lehrer. Meine Beispiele könnten ihn vielleicht anregen und ermutigen zu eigenem Tun.

Bleibt zu erläutern, wieso ich den von Steiner gewiesenen Weg mühsam nannte. Dies hat natürlich mit mir und meiner persönlichen Geschichte zu tun. Mein Vater war ja Mathematiker und Zoologe und dazu ein Kind seiner Zeit, des ausgehenden 19. Jahrhunderts. So war ich von meiner Kindheit und Schulzeit her gewohnt, menschliche Äusserungen als Meinungen und Ansichten aufzufassen. Da hatte ich denn grosse Mühe mit den Inhalten der Anthroposophie, die uns ja als übersinnlich erkannte Wahrheiten begegnen. Ich habe sie zunächst immer als Hypothesen betrachten müssen. Dabei habe ich erfahren, dass dies eine durchaus taugliche Art ist, sich mit ungewohnten Gedanken vertraut zu machen, und ich habe erkannt, wie sehr mein Denken, das ich doch als vorurteilslos bezeichnet hätte, von verdeckten Vorurteilen in der Tat eingeschränkt war. Immerhin habe ich mich bis heute immer wieder mit der eigenen Skepsis auseinanderzusetzen.

Fragen stellen, das scheint mir eine der schönsten und besten menschlichen Möglichkeiten zu sein, und traurig ist es, Menschen zu sehen, die das Fragen verlernt haben; denn sie sind vor ihrem Tod schon tot. Antwort zu bekommen auf Fragen, die man noch nicht stellen kann, das zerstört die Kraft, die uns Fragen stellen hilft. So musste ich mich vorsichtig und gleichsam oft auch abwehrend mit Rudolf Steiners gewaltigem Werk beschäftigen, musste mich lange und immer wieder mit wenigen Grundanschauungen und -übungen befassen so, dass sie dadurch sich mir – um es so zu sagen – einverlebten. Das tönt einfach und ist recht schwierig.

So siehst Du mich in einer paradoxen Lage: Ohne Anthroposophie wäre ich ganz sicher nicht in meinem Beruf alt geworden, ja, ich vermute gar, dass ich überhaupt nicht lange hätte leben können. Zugleich aber war die Auseinandersetzung in ihrem Zusammenhang nie leicht, lebte ich oft in Zwiespalt und Widerspruch.

Lange habe ich gebraucht, um zu erkennen, dass unser Leben das Ertragen von unauflösbaren Widersprüchen verlangen muss, damit wir Fragende bleiben können bis zu unserem Erdentod. Endlich weiss ich es.

Sei freundlich und freundschaftlich gegrüsst als Du selber und als Vertreter der Freien Pädagogischen Vereinigung, die mich früh aufgenommen, mir viel geholfen hat und mich so hat sein lassen, wie ich eben bin.

Rudolf Wehren, Biel

Anthroposophische Weltanschauung kann nicht darin bestehen, dass wir eine Summe von abstrakten Begriffen aufnehmen, diese als eine Art Katechismus betrachten . . . und dann zufrieden sind, dass wir eine andere Weltanschauung haben als die andern. Nein, anthroposophische Weltanschauung muss darin bestehen, dass unser ganzes Denken ein anderes wird, dass unser ganzes Fühlen ein anderes wird, . . . so dass wir wissen: Wir müssen unser Leben vom Geiste durchleuchten lassen.

Rudolf Steiner

Inhaltsverzeichnis

Motto zum ganzen Heft (Rudolf Steiner)	117
Einleitung (Ernst Bühler)	117
Die Spiezer Kolloquien mit Professor Eymann (Jakob Streit)	121
Der Baum im Volksmärchen (Gertrud Hofer-Werner)	122
Der Vogel als Sinn-Bild (Hans Ulrich Morgenthaler)	123
Das Bildhafte im Unterricht (Rosa Maeder)	123
Sprache und Gebärde (Rudolf Wehren)	124
Gedanken zur Kleinklasse (Hedwig Bitterli)	125
Einmaleinsspiele (Ernst Bühler)	126
Heimatkunde im dritten Schuljahr (Hermann Bieri)	127
Erster Pflanzenkundeunterricht (Robert Pfister)	128
Unser Schulweiher (Hansrudolf Käppeli)	130
Theaterspiel in kleinen Verhältnissen (Heinz Rubin)	131
Episode aus dem Geschichtsunterricht an einer Mittelklasse (Rudolf Saurer)	132
Lebenskunde und Lebenshilfe im Lied (Otto Müller)	133
Die Schwelle (Fritz Eymann)	133
Vorteile des Epochenunterrichtes (Karl Ruch)	135
Einstieg zum Thema Luftdruck und Vakuum (Hanspeter Wyss)	136
Mundart, Hochsprache und Sprachgestaltung in einer Schule im Berner Oberland (Andreas Würigler)	138
Sprachbetrachtung auf der Oberstufe (Charlotte Ritschard)	139
Eine Lanze für die Dichtung (Heinrich Eltz)	140
Sprüche und Gedichte auf den Lebensweg (Otto Müller)	142
Von der Bedeutung der Biographie für das Reifealter (Heinrich Eltz)	143
Vom Steinhauen (Franz Dodel)	144
Brief – unter anderem über die Versöhnung mit dem Widerspruch (Rudolf Wehren)	146
Schluss-Aphorismus (Rudolf Steiner)	147

- 11/12, 38 Antwort von Willy Hug
Nochmalige Stellungnahme eines Vertreters der Naturwissenschaften («Die Ganzheit der Lebensäusserungen als Gesamtheit der inneren Beziehungen ist unfassbar.» – Dr. A. Steiner-Baltzer)
- 11/12, 46 Rudolf Saurer: Vom Lebenswert des Rechenunterrichts
- 1/2, 49 Walter Berger: Zum Naturkundeunterricht
- 5, 51 Max Leist: Ein König Ahab-Spiel
- 8, 52 Ernst Bühler: Ein berndeutsches Weihnachtsspiel. Weihnachtsgedichte
- 9, 52 Hermann Bieri: Eine Einführung in die ersten Handfertigkeiten
- 5, 61 Anthroposophische Pädagogik im bernischen Schulleben
- 4/5, 64 Robert Pfister: Sonnenblume und Weisstanne
- 3/4, 67 P. Adam, E. Bühler u. a.: Beiträge zum Technischen Zeichnen
- 1/2, 70 Arbeitskreis der Freien Pädagogischen Vereinigung: Lebendiges Denken durch Geometrie
- 1, 71 Zur Pädagogik Rudolf Steiners: Tierkunde in einer zwölfklassigen Einheitsschule (H. Eymann/H. Hari)
- 11/12, 73 Rudolf Wehren: Kleines Weihnachtsspiel
- SLZ 13, 81 Ernst Bühler: Handwerklich-künstlerischer Unterricht (Schnitzen, Schreiner, Mosaikbau)

Die ersten Beiträge von Willy Hug und Dr. A. Steiner-Baltzer enthalten eine noch heute lesenswerte Kontroverse um goethianische und wissenschaftlich-analyisierende Schau der Natur. Alle folgenden Beiträge sind Berichte aus der anthroposophischen Schulpraxis.

Die Präsenz in der Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins spiegelt nur einen kleinen Teil des Wirkens der Freien Pädagogischen Vereinigung. Erinnert sei hier an ihr Engagement in der bernischen Lehrerfortbildung. In diesem Herbst findet die 37. Studien- und Übungswoche in Trubschachen statt. Das Thema dieses Jahres heisst *Erziehungsziel und Unterrichtspraxis*. Es ist kennzeichnend für wesentliche Bereiche des jahrzehntelangen Einsatzes der Freien Pädagogischen Vereinigung.

Hans Rudolf Egli

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	3.—	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	3.—	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen
5	Mai	74	3.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern
6	Juni	74	3.—	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte
9/10	Sept./Okt.	74	3.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	3.—	Das Emmental
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege
15/16	April	75	4.—	Schulreisen
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz
48	November	76	3.—	Schultheater
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien
18	Mai	77	3.—	Korbball in der Schule
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht
34	August	77	3.—	B. U. C. H.
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre
8	Februar	78	3.—	Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kt. Bern
17	April	78	3.—	Religionsunterricht heute
25	Juni	78	3.—	Didaktische Analyse
35	August	78	3.—	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	3.—	Australien
43	Oktober	78	2.50	Arbeitsblätter Australien (8 Blatt A4)
			3.—	Geschichte Berns 1750–1850, Museumspädagogik
			2.50	Arbeitsblätter (9 Blatt A4)
4	Januar	79	3.—	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht
8	Februar	79	3.—	Die Klassenzeichnung
17	April	79	3.—	Didaktik des Kinder- und Jugendbuchs
25	Juni	79	3.—	Alte Kinderspiele
35	August	79	3.—	Umgang mit Behinderten
43	Oktober	79	3.—	Theater in der Schule
5	Januar	80	3.—	Bernische Klöster 1. Die ersten Glaubensboten
9	Februar	80	3.—	Denken lernen ist «Sehen-lernen»
17	April	80	3.—	Leselehrgang KRA
26–29	Juni	80	3.—	«Gehe hin zur Ameise...»
35	August	80	3.—	Von der Handschrift zum Wiegendruck
5	Januar	81	3.—	Geh ins Museum!
13	März	81	3.—	Handwerklich-künstlerischer Unterricht
22	Mai	81	3.—	Geschichten und/oder Geschichte?
35	August	81	3.—	Landschulwoche Goumois
42	Oktober	81	3.—	Rudolf Minger und Robert Grimm
4	Januar	82	3.—	Hindelbank (Projektunterricht)
12	März	82	3.—	Turnen und Sport in Stanford
21	Mai	82	3.—	Unterricht in Museen
34	August	82	3.—	Geografieunterricht
39	September	82	3.—	Vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)

Mindestbetrag je Sendung Fr. 5.— zuzüglich Porto

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

Keine Ansichtssendungen

Eicher+Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56

Rechenaufgabe Nr. 5 von Texas Instruments.



Aufgabe für den TI-30 LCD:

Mit welcher Geschwindigkeit gelingt das Kunststück?

Sensationell: Der Luftakrobat steht fest über den Wolken! Nicht ganz kerzengerade, sondern im Winkel von 30° zur Vertikalen. Wobei sein fliegender Untersatz einen Kreis mit einem Radius von 650 Metern beschreibt.

Für den TI-30 LCD sind Aufgaben der klassischen Trigonometrie kein Problem: einfach und präzise berechnet er den exakten Winkel, der auf der schräggestellten LCD-Anzeige leicht abzulesen ist.

Als Nachfolger des weltweit erfolgreichen Schulrechners TI-30 hat der TI-30 LCD noch einiges mehr zu bieten: z.B. die Umwandlungsmöglichkeit von Grad in Radiant. Berechnungen der Fakultät und einen eingebauten Permanentspei-

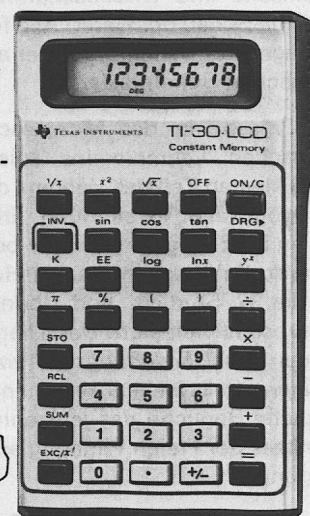
cher, der auch nach dem Abschalten alles festhält.

Dank seines AOS-Systems können algebraische Aufgaben so eingegeben werden, wie sie geschrieben sind – von links nach rechts. Das alles funktioniert so einfach und fehlerlos, weil der TI-30 LCD ausgesprochen bedienungsfreundlich ist. Ganz zu schweigen von der stabilen Hartbox und der gut 5-jährigen Lebensdauer der Batterien.

Der TI-30 LCD, der von Pädagogen empfohlen wird, ist nur ein Beispiel, mit dem Texas Instruments Ihnen den besten Weg zum Ergebnis zeigt. Ganz gleich, um welche Aufgabe es geht – wir machen es Ihnen leichter.

Der Luftakrobat bringt sein Kunststück bei 218 Kilometern Geschwindigkeit pro Stunde fertig.

Lösung mit dem TI-30 LCD:



TEXAS INSTRUMENTS