Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 16 (1943-1944)

Heft: 12

Rubrik: Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache

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: 10.12.2025

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

Direktor Anton Bucher, Hohenrain

Das Fest Maria Lichtmeß war für das Erziehungsheim Hohenrain immer ein Tag der Freude. Heute aber läutet die Anstaltsglocke dumpf und düster in den kalten Nebelmorgen hinein. Schweigend bewegt sich ein langer Trauerzug von der Anstalt weg zum Friedhof. Die monotonen Klänge einer Musik verhallen über dem Luzerner Seetal. Die Gebete der Priester verstummen. Die sterbliche Hülle von Direktor Bucher wird der geweihten Erde übergeben. Die Kinder des Erziehungsheimes legen einen Berg von Blumen auf das Grab ihres Vaters.

Anton Bucher hatte die Berufung zum Priesterstand. Er studierte Theologie in Luzern und Frankfurt a. Main. Im Jahre 1933 wurde er in Solothurn zum Priester geweiht. Hierauf wirkte er als Vikar in Dornach und in Meggen. Im Sommer 1940 wurde er als Religionslehrer in das kant. Erziehungsheim Hohenrain berufen. Rasch lebte er sich in seine neue Lebensaufgabe ein. Zur Vervollständigung seiner Vorbereitung für eine erfolgreiche Betreuung der geistesschwachen und gehörlosen Kinder besuchte Katechet Bucher die Vorlesungen des heilpädagogischen Seminars in Fribourg. Die Kinder sahen in ihrem Religionslehrer einen liebenden Vater und Führer zum Lebensglück. Am 1. Mai 1942 ernannte ihn der Erziehungsrat von Luzern zum Direktor des Erziehungsheimes.

Der neue Direktor stellte seine ganze Kraft in den Dienst der dienenden Liebe. Darum genoß er bei der Lehrerschaft und den Schwestern der Anstalt ein hohes Ansehen. Aber auch die Eltern der Zöglinge, die Behörden und Fürsorgestellen, lernten Direktor Bucher als einen aufgeschlossenen, initiativen Erzieher und Vater der ihm anvertrauten gebrechlichen Kinder schätzen und lieben.

Neben der Pflege des Anstaltslebens stellte er seine Fähigkeiten in den Dienst caritativer Bestrebungen. Der zentralschweizerische Fürsorgeverein für Taubstumme, dem er als Vorstandsmitglied angehörte, verdankt ihm viele wertvolle Anregungen und tatkräftige Hilfe.

Direktor Bucher stand im 38. Altersjahre. Am Sonntag, den 30. Januar, nachdem er mit den Kindern eine kirchliche Andacht gefeiert hatte, begab er sich auf den Abendspaziergang und wurde unerwartet vom Tode überrascht.

Sein kurzes Leben war eine Zeit reicher Aussaat und reicher Ernte. Wer Liebe gibt, wird auch Liebe ernten. Direktor Bucher ruht in Gottes Frieden und im Andenken der Liebe. -r-

Jahresbericht der Sektion Ostschweiz

Unsere verhältnismäßig kleine Sektion vereinigt in den Kantonen Appenzell, St. Gallen, Graubünden und Thurgau ein so umfangreiches Gebiet, daß es schwer hält, die Mitglieder zu gemeinsamer Arbeit zusammenzurufen, besonders dann, wenn man nicht immer das am günstigsten gelegene, für die Graubündner aber immer noch weit entfernte St. Gallen als Treffpunkt wählen will.

Dennoch haben wir es, trotz der Schwere der Zeit, gewagt, zu einer Sektionsversammlung einzuladen und zugleich mit der Wahl des Tagungsortes den üblichen Rahmen zu sprengen. Am 23. Januar 1943 durften wir in Chur eine erfreulich hohe Zahl von Mitgliedern und Gästen begrüßen, unter ihnen auch Vertreter der kantonalen und städtischen Erziehungs- und Schulbehörden. Ebenso hatte sich Herr Seminardirektor Dr. Martin Schmid mit seiner obersten Seminarklasse bei uns eingefunden.

Es gehört zu unserer Gepflogenheit, neben der Lehrerschaft der Normalschule und weitern Freunden der Jugend, wenn immer möglich, auch die angehenden Lehrer zu unsern Besprechungen einzuladen, um durch diese direkte Fühlungnahme ihr Interesse für die vom Schicksal benachteiligten Kinder zu wecken und sie zur Bereitschaft und Hilfe aufzurufen. Das St. Gallische Lehrerseminar war im Laufe der letzten Jahre öfters an unsern Tagungen, und wenn in der Nachkriegszeit die Bahn Romanshorn-Konstanz etwas bessere Zugsverbindungen erhält, möchten wir uns Kreuzlingen mit dem Thurgauer Lehrerseminar als Ziel ausersehen.

Wir verfolgen auf diese Weise mit unsern Versammlungen ein dreifaches Ziel: die Einführung in die Probleme der Abnormenbildung, die Klärung der Beziehungen zwischen der Normalschule und den Sonderklassen und die Mobilmachung weiterer Kreise für unsere Bestrebungen.

Herr Dr. Paul Moor, Leiter des Heilpädagogischen Seminars in Zürich, sprach über das Thema: Heilpädagogik und Volksschule. Seine Ausführungen waren in die drei Forderungen an die Volksschullehrer zusammengefaßt:

1. eine sachlich orientierte Einstellung zur Heilpädagogik zu gewinnen,
2. aktiv bei der Erfassung des entwicklungsgehemmten Kindes mitzuwirken,
3. Aufgaben aus dem Grenzgebiet der Heilpädagogik selbst zu lösen.

Dem Hauptvortrag folgten zwei Kurzreferate über Auslese und Versorgung abnormer Volksschüler von Herrn Erziehungsrat M. Schlegel, St. Gallen, und Fräulein Dr. Inhelder, Leiterin der St. Gallischen Fürsorgestelle für Anormale. Während Herr Schlegel sich über die Planmäßigkeit in der Auslese und Sonderschulung durch zu schaffende schulpsychologische Aemter und staatliche Beihilfe äußerte, bot Fräulein Dr. Inhelder interessante und lehrreiche Einblicke in die verschiedenen Prüfungsmethoden.

Der öffentlichen Versammlung vorgängig wurden die statutarischen Vereinsgeschäfte erledigt. Mit Bedauern

nahm die Versammlung Kenntnis von dem Rücktritt ihres verdienten Präsidenten, Herrn Schlegel, St. Gallen, der durch seine Wahl in den Erziehungsrat vermehrt in Anspruch genommen sein wird und sich entlasten möchte. An seine Stelle wird P. Guler, St. Gallen, gewählt. Die Versammlung beschließt ferner aus der Sektionskasse den Betrag von 500 Fr. an die verschiedenen kantonalen Fürsorgeinstitutionen auszurichten.

Die Kommission beschäftigte sich mit der Frage der nachgehenden Fürsorge für die aus der Hilfsschule austretenden Jugendlichen. Die Anstalten haben eine solche mehr oder weniger schon organisiert. Zum mindesten wissen ihre Ehemaligen, daß die Anstalt ihnen jederzeit Rat und Hilfe zuteil werden läßt und sie mit ihr verbunden bleiben dürfen. Für die Hilfsschüler aber wird bis heute sehr wenig oder nichts getan. Sie treten ins Leben, ohne des Schutzes teilhaftig zu werden, dessen sie notwendig bedürfen, wenn sie in den mancherlei Anfechtungen nicht erliegen sollen. Diese treten in gleicher Weise, ja oft noch aufdringlicher, an den Geistesschwachen heran, wie an den Normalen. Seine Abwehrkräfte des Verstandes, des Willens und der Gefühle aber sind reduziert, was die Versucher, besonders den Mädchen gegenüber, gelegentlich gewissenlos ausnützen.

So steht der Lehrer der Hilfsschule heute einem unbefriedigenden Zustand gegenüber. Er leidet unter dem Bewußtsein, daß er in seiner Arbeit auf halbem Wege stehen bleibt, daß er seine Aufgabe nicht ganz erfüllen kann. Denn was hilft schließlich eine Spezialschulung und -Erziehung des Geistesschwachen, wenn ihr nicht eine Spezialführung, eine nachgehende Stützung folgt. Denn mit dem Schulaustritt wird der Schwachbegabte nicht ein normaler Mensch. Seine Schwäche wird ihm Weggefährtin bleiben und ihn in Gefahr bringen. Darum sollte die schützende Hand nicht von ihm abgezogen werden, sondern ihn führen und leiten, wo er den Weg aus eigener Kraft nicht zu gehen vermag. Es wird dies um so nötiger sein, weil die Eltern meist nicht fähig und nicht stark genug sind, ihn zu bewahren.

Besonders in der kommenden Nachkriegszeit, die große Umwälzungen bringen und überall höchsten Einsatz der Kräfte fordern wird, wird der Geistesschwache in Gefahr stehen, beiseite geschoben oder ausgeschaltet zu werden. Unsere Sektion hat deshalb mit großer Freude davon Kenntnis genommen, daß die Schweizerische Gesellschaft an der nächsten Jahresversammlung diese Frage auf eidgenössischem Boden zu lösen versuchen will. Möge die Idee von der Notwendigkeit der Hilfe dem Schwachen gegenüber in unserm Volke nicht nachlassen, sondern neuen Auftrieb erhalten. Denn die Art und Weise, wie ein Volk für seine schwachen Brüder und Schwestern sorgt, ist und bleibt nicht nur der Prüfstein werktätiger, christlicher Lebenseinstellung, sondern auch einer demokratischen Staatsauffassung.

P. Guler.

Beitrag zum Problem des Hilfsschulunterrichts auf der Unterstufe

von GOLTZ *(Fortsetzung)*

Unsere Kinder, auch in den obern Fähigkeitsgruppen, sind also alle sehr unselbständig. Darum bedarf es sorgfältiger Vorbereitung und Planung der Arbeit. Wie oben ausgeführt wurde, hält es oft recht schwer, jede Gruppe sinnvoll und gewinnbringend zu beschäftigen und auch bei ganz gewissenhafter Vorbereitung kann ein Kind, eine Gruppe, oder gar die ganze Klasse den schönen Plan durchstreichen. Da bei unsern Kindern Verstand und Wille zu kurz kamen, finden wir bei ihnen auch die Schranken nicht, welche Verstand und Wille beim normalen Menschen aufbauen. Sie reagieren in jeder Beziehung viel triebhafter, als wir es uns vorstellen können. So gewinnen atmosphärische Störungen, sowie alles, was sich im Reich der Gefühle abspielt, viel stärkeren Einfluß auf sie: ein bevorstehendes Gewitter oder ein Barometertiefstand, der Schneefall anzeigt, ein überstandener Fliegeralarm (gestörter Schlaf) kann die ganze Schar gereizt, zapplig, zänkisch und zerfahren machen, so daß im Unterricht an solchen Tagen stärkere Anstrengungen nicht verlangt werden können, oder wenn sie dennoch verlangt werden, führen sie nur zu gegenseitigem „sich ärgern". Positives schaut dabei nichts heraus. Helfen kann man nur mit freundlichem, humorvollem Eingehen und „abflauen lassen", indem man eine geliebte Beschäftigung vorschlägt . . . was so eigentlich recht gegen das schulmeisterliche (oder schullehrerhafte) Gewissen geht. Es ist ja nicht plangemäß, und zudem Zeitverlust! Und vielleicht ist es umgekehrt, daß das schulmeisterliche Zwängen vom Unterrichts- und Lehrplanstandpunkt aus Zeitverlust bringt. Und wenn wir freier werden könnten, uns selber und allen papierenen Vorschriften gegenüber, könnten wir Zeit gewinnen, indem wir uns und den Kindern gegenüber überflüssigen Aerger und nutzloses Schelten ersparen. Aber es ist schwer. Es ist auch nicht leicht, die Grenzen, die solchem Entgegenkommen gesetzt werden müssen, in jedem Moment unfehlbar richtig zu erkennen und sie auch den Kindern zu erkennen zu geben. Die Kinder müssen schon von der bessern Einsicht der Lehrkraft und von ihrem Willen zur Gerechtigkeit felsenfest überzeugt sein, wenn man ihnen helfen will, über ihre Triebhaftigkeit einen Sieg davon zu tragen. Dieses Ziel muß aber mit allen Kräften angestrebt werden, denn es geht nicht an, durch Unterrichts- und Lehrplanstarrheit die Schulfreudigkeit der Kinder zu töten. Sinken schon die Leistungen des normalen Kindes um ein Beträchtliches, wenn es aus irgend einem Grund die Lernfreudigkeit verloren hat, wie würde Schulüberdruß erst beim lernschwachen Kinde wirken!

5. Der Tagesbeginn

Für das einzelne Kind, wie für die Klasse ist der richtige Tagesbeginn eine wichtige Angelegenheit. Bei normalbegabten Kindern ist es neben wenigen Ausnahmen selbstverständlich und leicht, die Schulstube gegen die Wohnstube zu vertauschen. Das schwachbegabte Kind ist schwerfälliger. So wie wir sein Milieu kennen lernten, können wir uns vorstellen, daß am Morgen vielleicht nicht alles glatt ging zu Hause. Da oder dort ist der Vater spät und betrunken heimgekehrt; da und dort ging die Mutter auf die Arbeit, ehe das Kind aufstund etc. Vielleicht ist die Schulstube für das Kind geradezu eine Zuflucht und eine Schutzstätte. Das alles weiß man nicht. Die Kinder lernen schon früh, die Familiennöte zu beschönigen und zu verschweigen. Ein Kind, das hemmungslos vor der ganzen Klasse erzählt, wie der Vater in der Nacht mit der Axt die Türe einschlug, das muß schon lange, lange Haß auf-

gespeichert haben. Daß zu Hause irgend etwas „los" ist, das merkt man den Kindern an, wenn sie nur dem Leibe nach da sitzen. (Auf dem Lande sind die Verhältnisse natürlich wieder anders, wo alle Menschen einander kennen, und einander beinahe in die Milchtöpfe gucken.)

Darum ist es notwendig, in der ersten Morgenstunde den Unterricht so zu gestalten, daß alle Kinder mitgerissen werden, und daß, gegenüber dem individuellen Erleben im Elternhaus ein gemeinsames Schulerleben angestrebt wird.

C. Bemerkungen zu einigen Fächern.

aa. Biblische Geschichte

Zunächst bekommen alle Kinder Zeit, sich zu sammeln, währenddem man Hände, Griffel usw. nachsieht. Bei den nachfolgenden Atemübungen sieht man, in welcher Verfassung die Kinder sich befinden, und es werden die Uebungen danach modifiziert. Sie werden mit Artikulations- und mit Turnübungen verknüpft, die alle in ein gleiches Tempo und in ähnliche Stimmung bringen sollen. Ein schöner Spruch kann dabei gute Dienste leisten. All das soll die kleinen Menschenkinder lockern, das gehemmte und gefangene Wesen des Kindes befreien und lösen und zugleich wieder in eine höhere Ordnung eingliedern und binden. Meistens schlagen die Kinder noch ein oder mehrere Lieder vor; einige haben etwas Wichtiges zu erzählen. (Wollte man die Mitteilung nicht annehmen, so stünde sie den ganzen Tag hemmend zwischen dem Kind und seiner Arbeit.) Erst nachdem die Kinder wieder etwas von Gemeinschaft gespürt haben, kann mit dem Lernunterricht eingesetzt werden. Auch jetzt wird Religion, Heimat- oder mündlicher Sprachunterricht am Platze sein. Zum Rechnen, zu schriftlichen Arbeiten, muß man noch besser angekurbelt sein.

Kenntnis der biblischen Geschichte darf man nicht voraussetzen, auch nicht bei Kindern, welche seit Jahren die Sonntagschule besuchen. Ganz selten kennt ein Kind die Bedeutung von Weihnachten; für das Osterfest sieht es noch schlimmer aus. Aber sie hören alle gerne zu, wenn biblische Geschichten erzählt werden; sie nehmen starken Anteil, wenn man von Jahr zu Jahr, von Quartal zu Quartal, manchmal gar von Woche zu Woche auszuwählen versteht, was dem sonstigen Erleben des Kindes nahe steht. Einmal, als wir uns im Heimatunterricht so ganz in die Geschichte vom Brot vertieft hatten, wurden alle Gleichnisse vom Sämann und vom Acker richtig genossen. Bei Kriegsausbruch verstunden wir, daß Joseph in Aegypten Vorratshäuser erstellen ließ, und die Flüchtlingsfrage führte uns zu dem Spruch: „Was ihr getan habt einem dieser meiner geringsten Brüder, das habt ihr mir getan."

Daß religiöse Wahrheiten auch das schwachbegabte Kind innerlich irgendwie beschäftigen, beweisen oft scheinbar ganz aus der Luft gegriffene Fragen, wie z. B.: „Fräulein, wenn de der Hitler gschtorben isch, de isch de der lieb Gott gäng no?" Alles wird immer ganz konkret aufgefaßt: „Gället, der Wäg zum Himmel isch schtotzig, tuet me da de nid gäng wieder aberütsche?", oder zum Gleichnis vom verlornen Schaf, wo die Kinder richtig herausspürten: „ich bin manchmal das verirrte Schaf", fragt ein Kleiner: „aber, wie chani de ids Gwitter cho?" Auf den Hinweis, daß es sicher auch ein Gewitter ist, wenn man ihn schelten muß, meinte der Knabe: „Ja, geschter hani vo der Mama es zukünftigs Gwitter übercho", und erzählte den Hergang, meinte nachher, er wolle nun nie mehr dem guten Hirten davon laufen, damit er auch nie mehr in ein Gewitter gerate. Es beweist dies alles, daß das Kind innerlich viel mehr erlebt, viel mehr „denkt", als es auszudrücken vermag. Es kann einem das schmerzverzerrte Gesicht eines gebundenen Sklaven von Michelangelo recht zum Gleichnis werden. Es scheint mir, das kleine Kind suche in den biblischen Erzählungen vor allem Nahrung für sein Liebes- und Schutzbedürfnis.

Ganz im Gegensatz zu uns Erwachsenen, die wir etwa der Liebe unserer Mitmenschen überdrüssig werden, sofern sie stillschweigend die Forderung nach Gegenliebe (oder sonst eine Verpflichtung) miteinschließt, sind die Kinder rechte Nimmersatte! Ihr Liebesbedürfnis und ihre Liebesfähigkeit sind unermeßlich. (Hätscheln, Verwöhnen und an ihnen Herumzupfen ist nicht Liebe, und dagegen wehren sie sich.)

Die Gestalt Jesu ist so recht dazu angetan, ihr Liebesbedürfnis restlos zu befriedigen und ihre Liebesfähigkeit auf ein edles, würdiges „Objekt" zu fixieren. An dieser Idealgestalt haben sie keine Enttäuschungen zu befürchten, wie sie sie an uns allzumenschlichen Erwachsenen früh genug erleben mögen.

Die Geschichte von Jesus, dem Kinderfreund, ist ihre Lieblingsgeschichte; mehrere Male im Jahr kann man sie ihnen erzählen, und sie hören jedesmal wieder mit derselben Spannung zu. Jesus liebt und segnet sie nicht nur, er schützt sie auch vor der Willkür der Jünger, die hier für die Erwachsenen im allgemeinen stehen, deren Launen die Kinder sich viel „ausgelieferter" vorkommen, als wir denken. Zudem haben die Kinder die Ohnmacht der Erwachsenen schon oft erfahren, und vertrauen sich gerne einem allmächtigen und allgegenwärtigen Schutz an, von dem sie unbedingt glauben, daß er ihnen nur dann fehlen kann, wenn sie ihren „Schutzengel" betrübt und durch einen Fehltritt verscheucht hätten. Und wenn die Kinder erwarten, daß das Gute belohnt, das Böse bestraft werde, so stehen sie dennoch dem Gedanken der unverdienten, der „kostenlosen" Gnade viel selbstverständlicher gegenüber als wir, die wir zu rechnen und zu rechten uns vermessen:

> „Pourquoi, quel est ce mystère, quel est ce secret, c'est comment, pourquoi, en quoi une âme vaudrait-elle quatrevingt-dix-neuf âmes, c'est un peu fort."
>
> (Ch. Péguy: Le Porche du Mystère de la deuxième Vertu.)

Nach der Weihnachtsgeschichte, nach den Geschichten aus der Kindheit Jesu und neben der Erzählung von Jesus, dem Kinderfreund, sind die Gleichnisse vom verlorenen Schaf und vom verlorenen Sohn der Kinder Lieblingserzählungen. Sie spüren genau: „Ich bin das verlorene Schäflein". Der Höhepunkt des Jubels ist aber nicht da im Moment, wo der Hirte das Schäflein wiederfindet, sondern dann, wenn er es auf seinen Schultern tragend heimbringt und „alle Schäflein freuen sich." Die unversöhnliche Haltung des älteren Bruders im Gleichnis des verlorenen Sohnes ist ihnen, zum Glück, noch fremd. Das ist die Haltung des aus der Gnade gefallenen Erwachsenen. Die Kleinen stehen noch in der Gnade; sie sind auch die Schäflein, die sich alle freuen, wenn ein der Gemeinschaft gegenüber schuldig gewordenes Kamerädlein „heimkehrt". Man muß dies miterlebt haben, mit welcher Liebe solch ein „Verlorenes" wieder in „Gnaden" aufgenommen wird. Es ist, als wäre es der Liebling aller.

Aus dem Erleben auf der Unterstufe muß ich die religiöse Einstellung des Kindes ungefähr so ansehen: Daß das Gute belohnt, das Böse bestraft wird, ist eine unumstößliche Tatsache. Das ist Fundament, aber eher

totes Fundament. Lebendig, die Seele des Kindes erfüllend, wirken sein Liebes- und Schutzbedürfnis, seine Liebesfähigkeit. Und als blauer Himmel wölbt sich über dem Kind, wie ein Dom sein wissendes Vertrauen auf die Gnade des Vaters und des Sohnes, der für das Kind in aller Größe noch die Züge des Christkindes trägt.

bb. Singen und Rhythmik

Singen ist eine Lust für jedes Kind: singen und musizieren. Einige Kinder kommen im Lauf der Jahre dazu, sich selber Bambusflöten zu schnitzen (wobei uns Frau Biedermann in freundlicher Weise behilflich ist), andere sägen und schleifen für unsere Xylophone, dazu haben wir einige Triangel. Damit bilden wir ein „Orchester" mit mannigfaltigsten Verwendungsarten, zum Chorsingen, zum Einzelsingen (mit Begleitung bekommt jedes Kind Mut), zum Aufführen usw. Das geht alles leicht, weil es nicht das schwache Denkvermögen in Anspruch nimmt. Die einfachen Rhythmen, die in den Atemübungen, im Turnen, in den Artikulationsübungen, in der Sprache und gar im Rechnen immer wiederkehren, werden schließlich alle Kinder mit Händen, Füßen, mit ihrem ganzen Körper erfassen. (Ueber die ausschlaggebende Bedeutung eines richtigen, systematischen Rhythmikunterrichtes zu schreiben, würde hier zu weit führen, siehe Nr. 28 des Berner Schulblattes.) Wie rasch oder wie lange es geht, bis das Kind dahin gelangt, ist ein wertvoller Fingerzeig für Störungen, Hemmungen oder „schlechtes Gewissen", das manchmal hinter dem Nichtkönnen steckt. Nach der To-Do-Methode lernen die Kinder leichte Treffübungen im Dreiklang. Unbeschreiblich ist die Wonne, wenn ein Liedchen (z. B. „I fahr mit der Post") nur durch Handzeichen, ohne Vorsingen erlernt werden konnte. Manches Kind kann mit neun Jahren noch nicht einmal unterscheiden zwischen hoch und tief. Es ist schön, die Freuden und die Begeisterung mitzuerleben, mit welchen solche Kinder den Tonraum entdecken, wie sie inwendig horchen lernen, wie sie so gut zu unterscheiden lernen zwischen „mögge" und singen. Eine Stunde Musik am Klavier oder am Grammophon wird zu einem großen Fest.

cc. Rechnen

Die zweite Stunde bleibt fast immer für das Rechnen reserviert; es ist vom Standpunkt des Lernens aus die beste Stunde des Tages: die Kinder sind aufgeschlossen, aber noch nicht ermüdet. Da sind die „Großen". Sie kennen den Zahlenraum bis 100. Sie können innerhalb der Zehner zu- und wegzählen; sie haben eine Ahnung der Zweier-, Fünfer- und Zehnerreihe. Jetzt sollen sie den Uebergang über die Zehner überwinden lernen. Seit acht Wochen arbeiten sie (immer vor allem an handgreiflichem Anschauungsmaterial, dann aber auch mit Würfelspielen bis 100) an diesem schweren Stück, und das Resultat ist, daß sich die Gruppe spaltet: den Einen ist das Tor aufgegangen und damit haben sich ihre Rechnungsmöglichkeiten auf einen Schlag ansehnlich (im schwachbegabten Maßstab gesprochen) erweitert, die Anderen stehen immer noch vor einem Berg und haben nicht nur dieses Hindernis nicht zu überwinden vermocht; sind ihnen Hindernisse wieder erstanden, die sie vorher überwunden hatten. Das ist so: will man etwas Neues lernen, so muß es eine zeitlang täglich intensiv geübt werden, damit es bekannt wird; soll aber das Alte nicht vergessen werden, so sollte es nie mehr als zwei Tage ruhen. „So ist es im Lande der Zwerge!" Nie, gar niemals kann man sich darauf verlassen, daß Gelerntes wirklich sitzt.

Eine andere Gruppe bewegt sich im Zahlenraum bis 30. Das Bentosrechenspiel leistet uns gute Dienste. Die Kinder legen die Zahlen 24, 21, 29 usw. eventuell zwei- bis dreimal untereinander (praktisches Kombinieren und Ergänzen). Solche Arbeiten kann man gut überwachen, währenddem man mit einer andern Gruppe mündlich arbeitet.

Mehr Schwierigkeiten bieten die unteren Gruppen der Kinder, die sich den Zahlenraum des zweiten Zehners zu erobern versuchen, derjenigen, die erst bis zehn rechnen, und erst der Kleinen, die überhaupt noch keinen Zahlenbegriff haben.

5. Schlussfolgerungen und Zukunftsträume

Es geht aus allem hervor, daß ein idealer Hilfsschulunterricht, der allen Bedürfnissen der Kinder und des Unterrichtes gerecht werden sollte, Ansprüche stellt, welche alle nur menschlichen Möglichkeiten übersteigen: in ethischer Beziehung, so daß wir ganz armselig gestehen müssen: „Mit unsrer Macht ist nichts getan"; in äußerer, technisch organisatorischer Beziehung, weil eine ideale Hilfsschule Geld kostet. Und wir gescheite Menschen haben es bis heute vor allem verstanden, unser Geld für den Krieg gegen unsere Mitmenschen auszugeben, statt für den Krieg gegen die gemeinsamen Feinde des Menschengeschlechtes.

Das ist aber kein Grund dafür, die Hände in den Schoß zu legen und von vorneherein mit ergebenem: „es isch halt so", zu resignieren. Im Gegenteil: Kämpfen wir um eine Ausgestaltung der Hilfsschule, wie sie des Landes eines Pestalozzi würdig werden könnte.

Die Lehrkräfte der Hilfsschule, denen vor allem diese Aufgabe zufällt, bedürfen dabei in hohem Maße der Unterstützung der Behörde, der Lehrerschaft der Primarschulen und der ganzen Bevölkerung. Der ganzen Bevölkerung, ja, denn das gesamte Volk hat ein Interesse daran, daß seine schwächsten Glieder nicht als unnütze Menschen das Gemeinschaftsleben stören, daß sie wirtschaftlich nicht unerträglich lasten, daß sie zu einem menschenwürdigen Leben und Sein erzogen und herangebildet werden.

Für unsere Arbeit auf der Unterstufe drängt sich je länger je mehr das Bedürfnis einer Reorganisation auf: Zentralisation, damit die Kinde nach Fähigkeitsstufen, nicht nach Quartierzugehörigkeit in die einzelnen Klassen verteilt werden können. Wie schon gesagt, fiele dabei der weite Schulweg über Mittag weg. Es könnten dann auch die Kinder des ersten, teilweise des zweiten Schuljahres zusammengefaßt werden zu vermehrtem Turn- und Rhythmikunterricht an Stelle des Handarbeits- und Handfertigkeitsunterrichtes, der in mehrstufigen Klassen notgedrungen für die Kleinen zu früh einsetzt. Vielleicht wendet man ein, daß mit dem manuellen Unterricht nicht früh genug begonnen werden könne: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr". Hier ist es aber so, daß die verlorne Zeit rasch eingeholt würde, wenn die Kinder durch den Rhythmikunterricht gelockert wären, ihre Bewegungen geordnet und die Anstrengungen von aller krampfhaften Ueberbetonung befreit wären. Es ist gut möglich, daß diese verlorene Zeit eher gewonnene Zeit würde, denn das Unlustgefühl: „ich kann nicht", hält die Fortschritte auch im manuellen Gebiet stark zurück. Anstrengung ist gesund, aber es ist ein Unterschied zwischen Anstrengung und Ueberanstrengung. Verkrampfungen führen immer zu Ueberanstrengung, zu nutzlosem und schädlichem Kräfteaufwand, der zu dem verlangten und erreichten Resultat in keinem Verhältnis steht. Wir treiben hier in allerbester Schulmeistermeinung oft schon Raubbau an den kleinen Kräften des Kindes.

Die Zentralisation, mit Tagesheim verbunden, böte auch den großen Vorteil, daß die Kinder länger nach-

einander in derselben Atmosphäre verblieben, daß sie den Gefahren der Straße entzogen würden und die Wohltat eines geordneten Haushaltes kennen lernten. Hier könnten sie selber an kleine Handreichungen gewöhnt werden. Die Arbeit im Heimgarten würde diese Entwicklung in reichem Maße unterstützen.

Die größte Bedeutung des Tagesheimes läge aber darin, daß die Kinder nach der Schule in der gleichen Atmosphäre verblieben. Es ist immer so bemühend, zu konstatieren, wieviel in den „freien" Stunden des Kindes wieder niedergerissen wird, was während der Schulstunden mit vieler Mühe aufgebaut zu werden verursacht wurde. In keinem andern Berufe, auf keinem andern Gebiete kommt es vor, daß man so (beinahe mutwillig) das Erarbeitete der Zerstörung überläßt, während es noch im Werden ist. Allerdings könnte man sich fragen, ob in der Elternerziehung nicht mehr erreicht werden könnte, als es bisher der Fall ist. Unsere Fürsorgeinstitutionen beschränken sich immer noch zu stark auf die materielle Hilfeleistung. Es gibt nun einmal Menschen, die zeitlebens nie zur vollständigen Freiheit reif werden. Und wenn wir uns immer auf Pestalozzi berufen: hat er nicht den Unselbständigen in „Lienhard und Gertrud" Stützen gegeben in der Gestalt der Gertrud, dann aber auch sehr deutlich im Junker, dem „Vater Arner". Die frommen „Wohltäter" des vergangenen Jahrhunderts hatten für die Armen nur frommen Zuspruch und Almosen übrig. Wir, ob wir auch in materieller Hinsicht noch weit hinter dem Monde wohnen, sind doch auf dem besten Wege zu vergessen, daß eine dauernde „Sanierung" der unteren Volksschichten nur möglich ist, wenn wir sie auf ethischem Grunde bauen, und das sowohl für die, die helfen wollen, wie für die, denen geholfen werden soll.

In einem Tagesheim könnte auch eine reichere Wechselwirkung der verschiedenen Lehrkräfte organisiert werden. Gerade, weil auf der Unterstufe die Wohnstubenerziehung nachgeholt werden muß, stellt diese Stufe große Anforderungen in bezug auf Vielfalt der Begabung einer Lehrkraft; Forderung einer Allseitigkeit, welcher sich die Wenigstens gewachsen fühlen. Hier könnte gegenseitiges Helfen und tägliche Zusammenarbeit den Kindern und dem Unterricht zum Vorteil gereichen.

(Schluß folgt).

Eine vergleichende Buchbesprechung

Edmond Gilliard: L'école contre la Vie.
Ad. Ferrière: Nos enfants et l'avenir du pays.
F. J. Begert: Lebendige Schule.

„Keine Aenderung, keine Reform, kann zum Ziele führen ohne die Unterstützung oder zum mindestens das Verständnis der Eltern." (R. Dottrens.)

Die drei genannten Bücher haben das Eine gemeinsam, daß sie die Schule als reform-, ja revolutionsbedürftig betrachten. Die drei Verfasser sind einig darber, daß unsere Staatsschule vielfach am Leben vorbeigeht, am Leben vorbei einseitig Wissen vermittelt, vor allem in der Stadt; und, je höher die Klasse, desto tiefer die Kluft zwischen Schule und Leben, Aber während Gilliard fast nur Kritik übt, möchten Ferrière und Begert durch ihr Rufen „in der Wüste" bewirken, daß die Schule sich bewege und neue Wege einzuschlagen versuche — entgegen der misanthropischen „boutade" Gilliards: „l'école ne bougera jamais." Allen Eltern, denen der Aerger über die Schule manchen Abend am Familientisch verdirbt, wird es wohltun, bei Gilliard zu lesen, daß nicht nur Schüler stöhnen unter dem Joch, sondern daß es auch Lehrer gibt, die lebenslang sich niemals abfinden und zufrieden geben mit den bestehenden Verhältnissen. Gilliard steht nicht mehr im Schuldienst, und da macht er dem angehäuften Aerger Luft, schreibt sich von der Seele, was ihn gequält, beinah sein Leben lang. Es ist zu bedauern, daß sein Ressentiment so mächtig ist, daß er den Weg nicht findet, aus dem Schatze seiner reichen Erfahrungen heraus aufbauende, wegweisende Vorschläge zu machen.

Anders Ferrière, der Soziologe! Auch er deckt schonungslos die Mängel des heutigen Schulsystems auf. Doch weist er hundert Wege aus den Irrtümern hinaus. Es wird nicht wundern, wenn der Soziologe bei diesem Reformwerk die Eltern mächtig zur Mithilfe aufruft! Es ist gut, notwendig, ja, es ist wohl höchste Zeit, daß es geschieht. Allzulange wurde die Verantwortung mehr und mehr der Schule allein überbürdet, bis nun endlich, und dies aus allen Richtungen her gleichzeitig, auf die Erzieherpflichten der Eltern hingewiesen wird. Daß hier Frrière den allerorts besprochenen „Familienschutz", die „Familienzulagen" etc. . . mit in die Diskussion einbezieht, macht sein Buch für weiteste Kreise lesenswert. In diesem Zusammenhang beschäftigt er sich eingehend mit der Schulung der heranwachsenden Mädchen, mit der Vorbereitung der jungen Mädchen und Knaben auf ihren späteren Mutter- und Vaterberuf. Ferrière verlangt viel von den Eltern. Die elterliche Drohung an die 5—7jährigen Kinder: „Wart numme, bis de i d'Schuel muesch, da muesch de scho lehre folge", fände vermutlich keine Gnade vor ihm . . . auch nicht vor Pestalozzi!!!

Er will das Kind eingebettet wissen in die richtige Familienordnung, welche das Vorbild sein soll aller späteren „Ordnungen" und Gemeinschaften: Schulgemeinschaft, soziale Gemeinschaft, Volksgemeinschaft, und endliche menschliche Gemeinschaft, die nicht raum-, nicht zeit-, nicht klassen- oder rassenbedingt ist, sondern im geistigen Sinne, da die Menschheit eine in sich solidarische Einheit bildet.

Was sieht Ferrière als die Aufgabe der Schule an? Nicht vor allem das Kind mit totem Wissen vollstopfen, sondern ihm die Wege zum Wissen zu öffen. Doch auch wiederum nicht bloß zum Wissen mit dem Verstand, sondern auch zum Begreifen mit den Händen, und vor allem zum Verstehen mit dem Herzen.

Ferrière ist kein Freund des staatlich unterstützten Kinderreichtumes. Die Qualität, nicht die Quantität seiner Bürger und Bürgerinnen erhöht ein Volk. Die Verantwortung gegenüber dem kommenden Geschlecht, als der Zukunft unseres Volkes, kann nicht ernst genug genommen werden. Zu Eltern und Lehrern taugen nur

VERBORGENES GOLD

Der kleine Peter ist der Schrecken seiner Pflegerin. Er weidet alle Puppen aus, zerbricht die Teller und zerreißt sämtliche Spielbücher. Es scheint, als hätte er kein Gefühl und kein Gemüt. Da trifft er ein Mädchen, das an Zahnweh leidet und bitter weint. Peter rennt auf seine Stube und bringt dem Kind seinen bös zugerichteten Teddybär. Und als sich die Kleine nicht trösten läßt, sagt er zu ihr: „Chan ich für dich briegge?"

Menschen, die selber erzogen sind, und täglich an der eigenen Erziehung weiterschaffen; Menschen, die mit sich selber so streng sind, ihre Aufgabe als Erzieher mit solchem Ernst erfüllen, daß sie befähigt werden, weitgehend „mit Lächeln" zu erziehen, dem Kinde mit dem vorgelegten Beispiel voranzugehen, und es so nachzuziehen.

Ebensoviel verlangt F. J. Begert, der Künstler unter den Pädagogen von dem Lehrer und Erzieher. Ferrière glaubt an die Möglichkeit, seine Ideen und Vorschläge im Rahmen der bestehenden Staatsschule verwirklichen zu können. Begert möchte etwas ganz Neues schaffen. Dieser Mann brachte den Mut auf, aus seinem Unbefriedigtsein im „Schulbetrieb" die letzten Konsequenzen zu ziehen. Er gab seine gesicherte Stellung auf, um sich ganz in den Dienst des erkannten Ideales zu stellen. — Es hat sich um ihn schon eine kleine Gemeinde geschart, und wenn nicht allzuviele Hindernisse aufsteigen, soll im Frühjahr 1944 eine Privatschule eröffnet werden.

Viele erschrecken vor der Vielfalt von Begerts Ideen und Anregungen, ein Zeichen dafür, wie phantasiearm wir „Kulturmenschen" geworden sind.

Es lohnt sich deshalb, die Forderungen des „Künstlers und Dichters" mit denjenigen des strengen Wissenschafters in Pädagogik und Soziologie zu vergleichen. Da zeigt sich eine verblüffende Uebereinstimmung in den wesentlichen, in den Grundforderungen.

Die erste, die Hauptforderung, wurde schon genannt: ein Höchstmaß von Selbsterziehung und von psychologisch-pädagogigscher Einsicht bei den Erziehern. Beide Verfasser lehnen die starre Stunden- und Tageseinteilung der Schule ab. Beide, und Gilliard dazu verwerfen das „Fächermenü", welches in seiner selten sinnvollen Zusammenstellung (denken wir zum Beispiel an Mittelschulen) den Schülern wohl unverdaut und teilweise unverdaulich auf dem „Magen" liegen kann. Wie soll ein Mensch zu langanhaltender Konzentration je fähig werden, wenn er zwölf und mehr Jahre lang durch den Fünfzig-Minuten-Betrieb von einem Sachgebiet ins andere getrieben wurde? Beide lehnen auch die starre Klasseneinteilung ab. Sie schlagen Arbeit in kleinen, beweglichen Gruppen vor; das Gemeinschaftsgefühl, die gegenseitige Hilfe* und Rücksichtnahme können in klei-Gruppen besser gepflegt werren. Die kleine Gruppe kann lebenswirklicher arbeiten: Besuche bei Handwerkern, bei „Könnern" ihrer Arbeit, welche sie auch sei, werden vorteilhafter in kleinen Gruppen durchgeführt, ebenso Ausflüge und „Forschungs"fahrten, welche dem Abenteuerbedürfnis und dem natürlichen Wissensdrang der Jugend so gut entsprechen.

Beide sprechen einer neuen Hierarchie nach inneren Werten das Wort. Wie ganz anders würden die Völker, würde die Menschheit dastehen, wenn es nicht nur hieße, sondern im Leben verwirklicht würde:

„Jeder an den ihm gebührenden Platz,
und an die Spitze die Besten."

Daß es so weit komme, bedürfen wir der Ehrfurcht und der Freude. Wenn Begert und Ferrière die gesamte Erziehung auf diesem Fundament aufgebaut wissen wollen, so treffen sie sich hierin mit keinem Geringeren als mit Goethe.

Und die Freude? Macht sich nicht Schiller selbst ein wenig lustig über die düstere Tugend des Kantschen Imperativ:

„Ich liebe meinen Nächsten, doch tu ich es leider
mit Neigung, und da kränkt es mich oft, daß
ich nicht tugendhaft bin."

Sind wir nicht alle noch mehr oder weniger darin gefangen, und meinen, treue Pflichterfüllung müsse von Unlustgefühlen begleitet werden, erst nach getaner Pflicht sei ein wenig, ja nicht zu viel, Freude und Befriedigung am Platze? Begert und Ferrière sind anderer Meinung: Lehren wir das Kind, leben wir es ihm vor, daß es frohe und freuderfüllte Pflichten gibt, lustbetonte Anstrengung — dann werden wir erleben, wessen das Kind fähig ist. Hat nicht der Apostel Paulus, hat nicht der Inder Vivekananda die Freude gepredigt, und kritisiert nicht Nietzsche: „Erlöster müßten mir die Christen sein, wenn ich an den Erlöser glauben sollte." — Erziehen mit einem Lächeln.

Wenn Ferrière und Begert eine Befreiung des Kindes und der Schule von vielen, althergebrachten Fesseln verlangen, so sprechen sie keiner Unordnung und Anarchie das Wort. Durch Ehrfurcht wird der freie Mensch eingeordnet, und weiß sich jedem Lebenskreise einzuordnen, einzufügen. Damit wird er ein dienendes Glied des Ganzen. Durch die Stufen der Familie, der Schule, des Volkes, gelangt es zur Höhe der in sich solidarischen Menschheit.

Wenn unsere Politiker, die Lehrer für Völkerrecht und internationales Zusammenschaffen auf allen Gebieten von oben her die Bedingungen für einen echten und gerechten, dauerhaften Völkerfrieden suchen, so zeigen Ferrière und Begert die Wege, wie von unten her, durch dich und mich, an einer Erneuerung des Menschen, an seiner reifenden Bereitschaft für diesen ersehnten Frieden gearbeitet werden kann. Gtz.

* Jawohl, die Schüler sollen einander helfen, nicht in mißgünstigem Strebertum jeder alleine glänzen wollen durch größeres Wissen.

Frau Musikas Bilderbuch
(Atlantis Jugendbuch)

Das ist ein vergnügliches Bilderbuch für unsere Kinder, und sicher wird ein jedes von ihnen dabei Lust und Freude bekommen, selber ein Instrument zu spielen.

Gleich auf der ersten Seite sind sie ja da, die Kleinen, die Mundharmonika spielen, und Flöte, die das Triangel schlagen, das Xylophon und das Glockenspiel.

Auf den nächsten Seiten werden mit viel Humor alle musikalischen Begriffe erläutert. Immer kommt ein Bild dem Verstande zu Hilfe. Alle Instrumente stellen sich vor: die Schlaginstrumente, die Tasteninstrumente vom Cembalo bis zum heutigen Konzertflügel, die Saiten- und die Zupfinstrumente, dann die Holzbläser und die Blechbläser, zuletzt die Königin Orgel. Auf der nächsten Seite sitzt der Komponist am Flügel; es wird uns gezeigt, wie eine Partitur aussieht. Es wird uns der Ausdruck „Kammermusik" erklärt, der ja vielen kleinen Musikliebhabern ein schwers Rätsel ist.

Man könnte das Büchlein beinahe ein „Bilderlexikon für kleine Musiklieber" nennen.

Die Zeichnungen sind nicht immer künstlerisch, aber klar und überzeugend.

Jedenfalls ist das Büchlein so recht dazu angetan, die Neugierde der Kinder zu wecken, sie spielend zu belehren, und sie „glustig" zu machen, das, was sie da sehen, selber in die Tat umzusetzen. Und das ist in unserer Zeit allzuvielen passiven Musikhörens recht hoch einzuschätzen.

Den Text verfaßte Dr. Martin Hürlimann, beraten durch Dr. Walter Nef und Dr. Bernhard Baumgartner. Die Zeichnungen und die lustigen bunten Bilder stammen von Trudy Wünsche. Gtz.