

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 106 (1961)
Heft: 24

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.01.2025

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

SCHWEIZERISCHE

LEHRERZEITUNG

ORGAN DES SCHWEIZERISCHEN LEHRERVEREINS

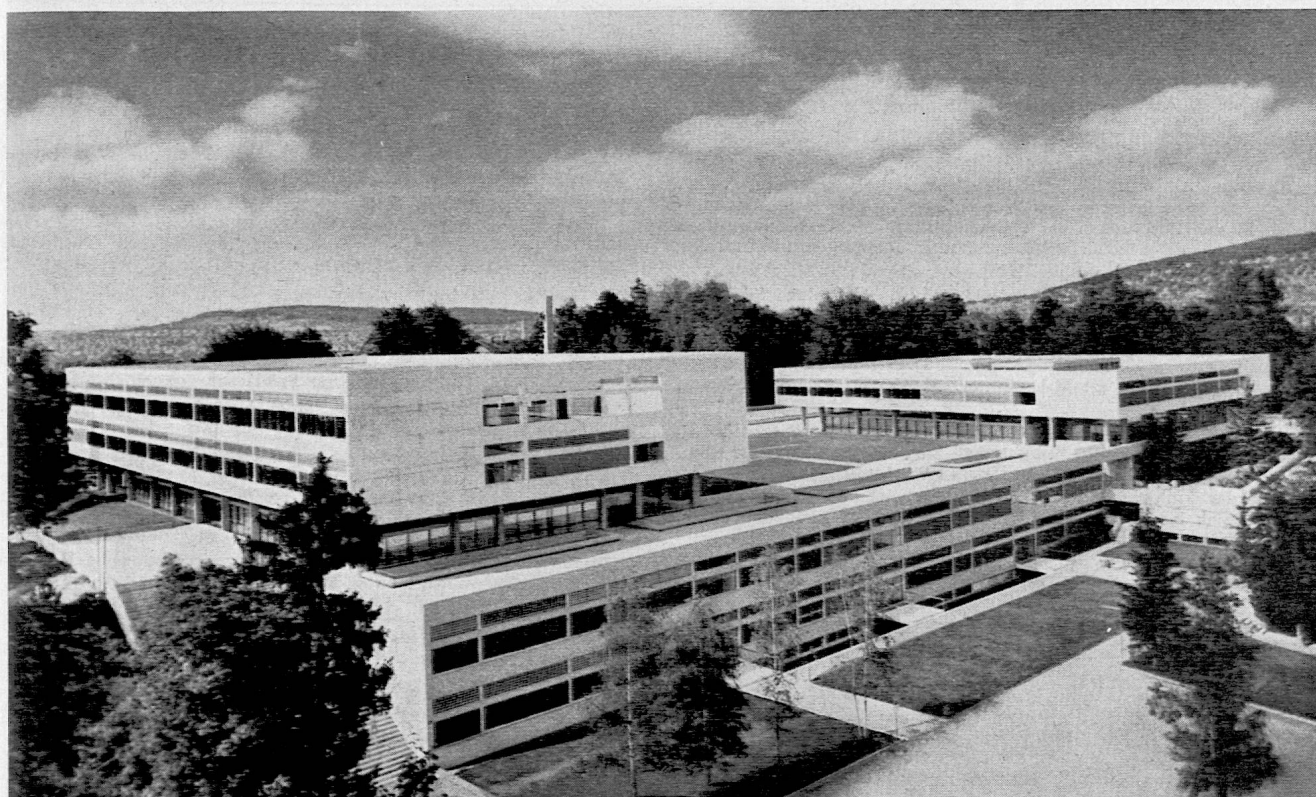
24

106. Jahrgang

Seiten 693 bis 724

Zürich, den 16. Juni 1961

Erscheint freitags



Die kürzlich eingeweihte Kantonsschule Freudenberg in Zürich-Enge
(Siehe dazu den Artikel auf S. 695 ff. dieses Heftes)

Blick von Süden auf die Schulanlage. Vorn, in den Hügel hineingebaut, der naturwissenschaftliche Trakt; links darüber die Handelsschule, rechts hinten das Gymnasium.

SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

Inhalt

106. Jahrgang Nr. 24 16. Juni 1961 Erscheint freitags

Kantonsschule Freudenberg in Zürich
Ueber die Schulung der Vorstellungskraft
Die Lehrerfrage und der fragelose Unterricht
Schulnachrichten aus den Kantonen Appenzell, Solothurn, St. Gallen, Thurgau
«Ich leite eine Ferienkolonie»
«Podium, grüne Wandtafeln, Hufeisenbestuhlung usw.»
Neue Bücher
Schulfunksendungen
Kurse und Veranstaltungen
Beilage: Pestalozzianum.

Redaktion

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

Versammlungen

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

LEHRERVEREIN ZÜRICH

Lehrergesangverein. Montag, 19. Juni, 19.30 Uhr, Singsaal Grossmünster, und Dienstag, 20. Juni, 18.00 Uhr, Hohe Promenade. Proben (neue Frühlings-, Sommer- und Wanderlieder). — Nach den Sommerferien Beginn der Proben zur «Johannes-Passion». Neue Sängerinnen und Sänger sind herzlich willkommen und erhalten gerne Auskunft: Tel. 42 40 43.

Lehrerturnverein. Montag, 19. Juni, 18.30 Uhr, Turnanlage Sihlhölzli, Halle A, Leitung: Hans Futter. Korbball: Schulung von Technik, Taktik und Kondition.

Lehrerinnenturnverein. Dienstag, 20. Juni, 17.45 Uhr, Turnanlage Sihlhölzli, Halle A, Leitung: Hans Futter. Rhythmische Gymnastik und Spiel.

Lehrerturnverein Limmattal. Montag, 19. Juni, **Orientierungslauf**, Leitung: A. Christ. Besammlung: Bahnhof Regensdorf, 17.30 Uhr. Kompass, Maßstab und Bleistift mitbringen. Anschliessend an den Lauf: Hock in der «Mühlehalde», Nassenwil. Teilnehmer ohne Transportmittel möchten sich bis zum 10. Juni bei W. Michel (Tel. 42 54 26) melden. Bei ungünstigem Wetter Turnen im Kappeli.

Lehrerturnverein Oerlikon und Umgebung. Freitag, 23. Juni, 17.30 Uhr, Turnhalle Liguster, Leitung: Max Berta. Handball-Taktik.

Beilagen

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

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

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

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

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

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

Administration, Druck u. Inseratenverwaltung

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

AFFOLTERN a. A. Lehrerturnverein. Freitag, 23. Juni, 17.45 Uhr, Turnhalle Affoltern a. A. Schwimmen: Lektionsbeispiele mit Klassen der 1. bis 3. Stufe.

BEZIRK HORGEN. Lehrerturnverein. Freitag, 23. Juni, 17.30 Uhr, in Rüslikon. Bodenübungen 2. Teil; Tummelübungen.

BÜLACH. Lehrerturnverein. Freitag, 23. Juni, 17.15 Uhr, Schwimmbad Bülach. Schwimmen 2. Stufe. Bei ungünstiger Witterung: Spiele in der Turnhalle Hohfurri.

PFÄFFIKON. Lehrerturnverein. Montag, 19. Juni, 17.30 Uhr, in Pfäffikon. Ergänzungsübung zur Einführung in die neue Turnschule 3. Stufe.

HINWIL. Lehrerturnverein. Freitag, 23. Juni, 18.20 Uhr, in Rüti. Schulung eines guten Laufes. Startübungen, Hochstart, Tiefstart, 2. und 3. Stufe.

USTER. Lehrerturnverein. Montag, 19. Juni, 17.50 Uhr, Turnhalle Grütze, Dübendorf. Körpertraining, Spiel, Schwimmen.

WINTERTHUR. Lehrerturnverein. Montag, 19. Juni, 18.15—19.30 Uhr. Einführung in den Schlagball.

ZÜRICH. Schulkapitel. Versammlung des Gesamtkapitels und kantonale Tagung für Schulturnen, Samstag, 24. Juni, 08.15 Uhr, im Grossen Saal des Kongresshauses, Eingang K. Gymnastische Vorführungen mit Mädchen und Knaben der drei Stufen, Beginn 09.00 Uhr; anschliessend Vortrag von Herrn Dr. Konrad Widmer, St. Gallen: «Zur Erziehungssituation der Gegenwart». (Die Zeitangaben der Voranzeige im Amtlichen Schulblatt sind in diesem Sinne zu berichtigen.)

Heute sparen — morgen fahren

Mit den beliebten
Reisemarken der
Schweizer Reisekasse



Bern, Waisenhausplatz 10, Tel. (031) 2 31 13

**Wandtafeln
Schulmöbel
Kartenzüge
Sandkasten**

palor

**Niederurnen GL
Telefon 058 / 4 13 22**

Bezugspreise:

Für Mitglieder des SLV
Für Nichtmitglieder

	Schweiz	Ausland
jährlich	Fr. 17.—	Fr. 21.—
halbjährlich	Fr. 9.—	Fr. 11.—
jährlich	Fr. 21.—	Fr. 26.—
halbjährlich	Fr. 11.—	Fr. 14.—

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

Inserationspreise:

Nach Seitenteilen, zum Beispiel:
1/4 Seite Fr. 121.—, 1/2 Seite Fr. 62.—, 1/16 Seite Fr. 32.—

Bei Wiederholungen Rabatt
Inserationsschluss: Freitag, eine Woche vor Erscheinen.
Inseratenannahme:
Conzett & Huber, Postfach Zürich 1, Tel. (051) 25 17 90

Kantonsschule Freudenberg in Zürich

In der Woche nach Pfingsten wurde in Zürich die neue Kantonsschule Freudenberg im links der Limmat gelegenen Stadtteil Enge eingeweiht. Die Schulbauten des Freudenbergs bedeuten zweifellos einen Markstein in der Entwicklungslinie der schweizerischen Schularchitektur und geben wegen ihrer eigenwilligen Struktur viel zu reden. Ueberaus häufig sind Besuche aus dem In- und Ausland und für die beiden Rektorate vielleicht geradezu eine Last.

Als Baugrund stand ein Moränenhügel mit einem Umschwung von 50 000 m² zur Verfügung. Er gehörte zu einem herrschaftlichen Landgut, das vor den Toren der alten Stadt gelegen war. Der von alten, herrlichen Parkbäumen bestandene Hügel wurde nun vom Architekten in höchst interessanter Weise zur Gestaltung seiner Raumideen benutzt. An die Südseite des Hügels, alpenwärts, wurde der naturwissenschaftliche Trakt und auf die gegenüberliegende Seite, limmatalabwärts, wurden drei Turnhallen angelehnt. Der Hügel dazwischen blieb erhalten, wurde aber zu einer grossen Terrasse ausgebaut, auf deren Westseite (Richtung Uetliberg) man das Rechteck der dreigeschossigen Handelsschule plazierte und auf der Ostseite (gegen das Stadtzentrum zu) das zweigeschossige Quadrat des Realgymnasiums.

Das Raumprogramm enthüllt die für schweizerische Verhältnisse völlig ungewohnten Ausmasse der Freudenberganlage. Die in vierjähriger Bauzeit erstellten Gebäude sind für 55 Klassen mit insgesamt 1400 Schülern berechnet und kosteten den Kanton im ganzen, den Baugrund eingerechnet, 26 Millionen Franken¹.

Einzelheiten des Raumprogramms

1. Der von beiden Mittelschulen benützte naturwissenschaftliche Trakt umfasst: sieben Räume für Biologieunterricht (zwei Unterrichtszimmer, ein Praktikumsraum, zwei Vorbereitungsräume und zwei Sammlungsräume), neun Räume für Geographieunterricht (drei Unterrichtszimmer, drei Vorbereitungszimmer, ein Praktikumsraum, zwei Sammlungsräume), 11 Räume für Physikunterricht (zwei Unterrichtszimmer, zwei Vorbereitungszimmer, ein Praktikumsraum, ein Raum für stehende Versuche, zwei Sammlungsräume, eine Werkstatt, ein Vorratsraum, ein Maschinenraum und ein Akkumulatorenraum), 14 Räume für Chemieunterricht (drei Unterrichts- und drei Vorbereitungszimmer, ein Raum für Warenkunde, ein Laboratorium, zwei Sammlungsräume, ein Raum für spezielle Versuche und drei Magazine), ferner zwei Dunkelkammern.

2. Das Realgymnasium umfasst: im Obergeschoss 22 Klassenzimmer mit Platz für 602 Schüler, zwei Säle für Freihand- und geometrisches Zeichnen, ein Modellierzimmer und zwei Abstellräume, im Erdgeschoss eine grosse Halle, drei Räume für die Schulleitung, zwei Lehrerzimmer mit Garderobe, ein Konferenz- und ein Sprechzimmer, ein Raum für Geschichtsunterricht mit Sammlungsraum, drei Räume für Wahlfächer, eine Schülerbibliothek, zwei Schüleraufenthaltszimmer und eine Hauswartloge, im Untergeschoss grosse Einstellräume für Fahrräder, Räume für die Serienbibliothek, Ausstellungen der Schülerorganisation und Magazine. Im naturwissenschaftlichen Trakt sind die beiden Schülerwerkstätten für Holz und Metall.

3. Die Handelsschule umfasst: in den beiden Obergeschossen 33 Klassenzimmer mit Platz für 952 Schüler, zwei Geschichtszimmer mit Sammlungsraum, drei Räume für Maschi-

nenschreiben, drei Kontorräume und ein Konferenzzimmer, im Erdgeschoss eine grosse Halle, drei Räume für die Schulleitung, zwei Lehrerzimmer mit Garderobe, zwei Sprechzimmer, zwei Schüleraufenthaltsräume und eine Hauswartloge, im Untergeschoss einen grossen Einstellraum für Fahrräder, drei Räume für die Schülerorganisation und die Stellenvermittlung, die Schülerbibliothek, eine Bastelwerkstätte und Magazine.

4. Der Turnhallentrakt umfasst: zwei Turnhallen von 30 × 15 m und eine von 24 × 15 m, sechs Garderobenräume und vier Brauseanlagen, ein Theoriezimmer, ein Lehrerzimmer, ein Sanitätszimmer, drei Geräteräume, eine Hauswartloge mit Werkstatt und Zentralgarderoben für die Turnkleider.

5. Der Aulabau umfasst: die Aula mit Bühne und fünfhundert Sitzplätzen, eine Halle mit Garderobe und im Untergeschoss die Kantine, drei Musikunterrichtsräume und die Heizung.

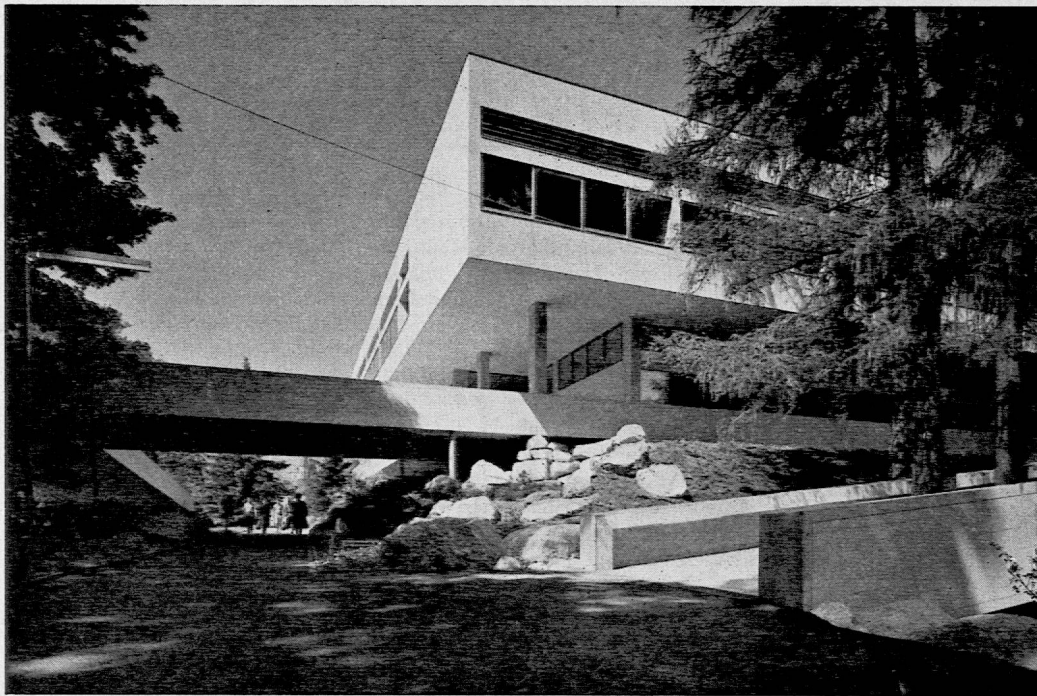
Ferner sind vorhanden: zwei Hauswartwohnungen (eine dritte und eine Heizerwohnung müssen noch gebaut werden), zwei Schularzräume mit Labor im Hause Bederstrasse 28 und ein Gewächshaus mit botanischem Garten.

6. Für das Turnen im Freien stehen zur Verfügung: ein Spielplatz von 40 × 66 m, eine 100-m-Laufbahn, zwei Weit- und Hochsprunganlagen, zwei Kugelstossanlagen und der Sportplatz der Brauerei Hürlimann.

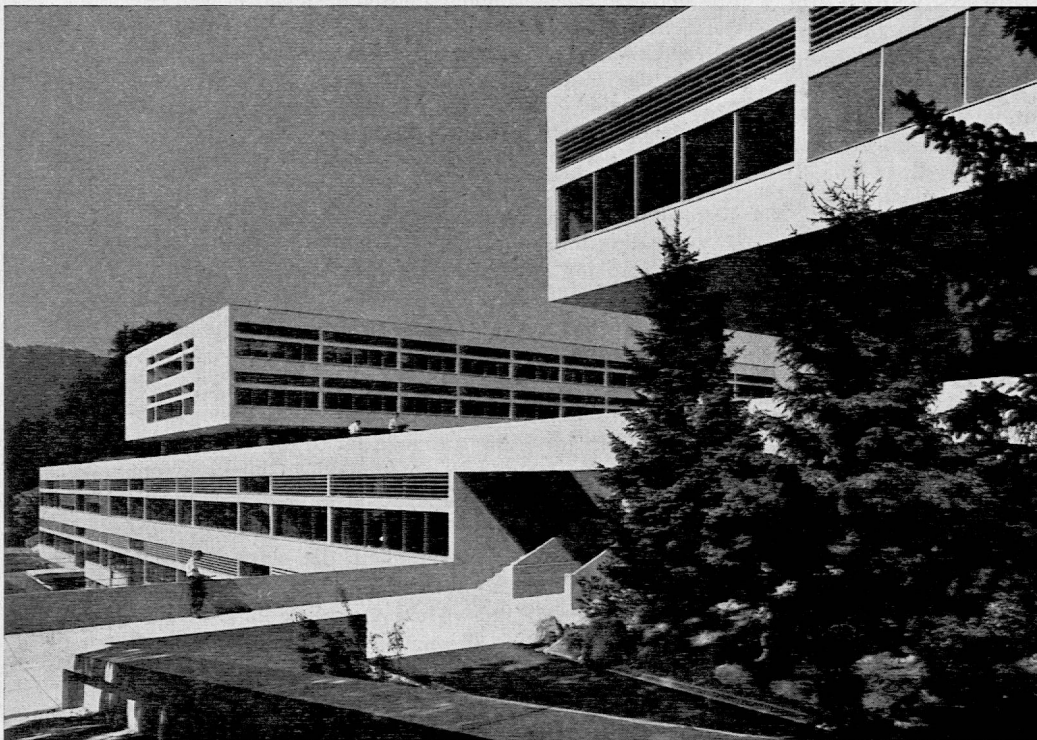
Zum ungewöhnlichen Auftrag gesellte sich aber offenbar auch die ungewöhnliche Begabung des Architekten. Jacques Schader hatte 1954 im Wettbewerb unter 67 eingereichten Entwürfen den ersten Preis gewonnen. Ihm wurde die weitere Bearbeitung und schliesslich auch die Ausführung übergeben; kürzlich ist er als Professor an die Architekturabteilung der ETH gewählt worden. Dem Betrachter der ganzen Anlage wird bewusst, wie sehr hier alles aufeinander bezogen ist. Jeder nachträgliche Zusatz würde ein sinnvolles Gleichgewicht verletzen. Man fühlt sich an klassische südliche Architektur und Städteplanung erinnert, dazu passt die ungewohnte und blendende Helligkeit, die einen auf dem weiten, hochgelegenen Platz zwischen den beiden Hauptblöcken überfällt, wo der Ausblick in alle Himmelsrichtungen ungemein reizvoll ist. Hart und scharf umrissen sind die Baukörper, kein romantisches Hell-Dunkel umgibt und verhüllt hier den Menschen, er sieht, und er wird gesehen, und wenn es wahr ist, dass Schiller unabhängig sein möchte und Goethe geborgen (Emil Staiger), so hätten wir es also hier mit Schiller zu tun.

Eigenständiger kraftvoller Formwille, der freilich nicht jedem und auch dem Begeisterten nicht in allen Teilen verständlich ist, konnte sich hier in reichem Masse mitteilen. Ein Wille, der neben den Grundsätzen des praktischen Anwendbaren, des Nützlichen und gut Brauchbaren noch andere, höhere Verpflichtungen kennt, ja diese viel mehr betont und sich mit der Definition des Hauses als einer Wohnmaschine jedenfalls nicht zufriedengibt. Die Wucht der Schaderschen Gestaltungskraft gestattete denn auch kein schmiegsames Anlehnen an die Topographie des Hügels, sondern verlangte energische Transformationen, kein Einpassen in die Natur, sondern bewusste Veränderung. Wohltuende Grosszügigkeit ist dann der zweite Eindruck. Eine Schule ohne den sonst so häufigen Armeleutegeruch, man könnte auch sagen: eine Grosszügigkeit, die leider sonst höchstens den Hochschulen gewährt wird. Hier ist

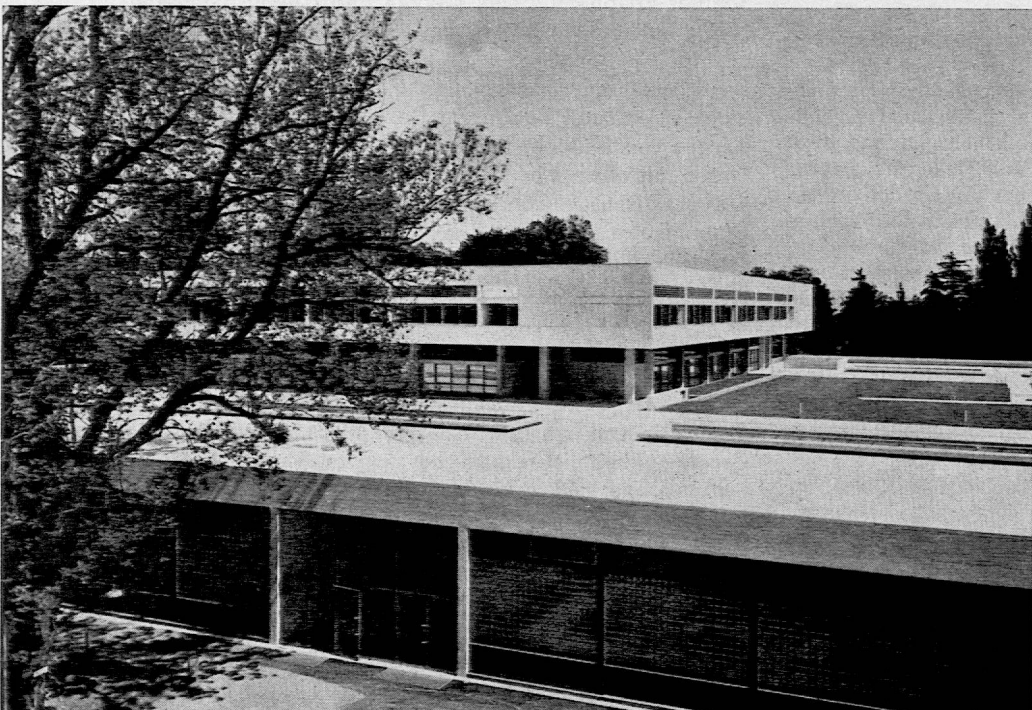
¹ Die Kubatur der Bauten misst 115 022 m³. Die Kosten pro Kubikmeter umbauten Raumes belaufen sich auf Fr. 138.—.



Zugang aus dem östlichen Parkareal mit Blick gegen das Gymnasium. (Gedanken eines Laien zu diesem Bild: Der Betonaufwand für die beiden hier sichtbaren Fussgängerrampen ist für mich unverständlich. Würde übersehen, dass der Fussgänger etwas anderes ist als ein Motorfahrzeug? Er braucht ja nicht über Bahnen geführt zu werden, deren Gefälle genau berechnet werden müsste. Auch ist er [hoffentlich] unbewaffnet und hätte darum den bunkerartigen Betonschutz als Rampenrand nicht nötig.)

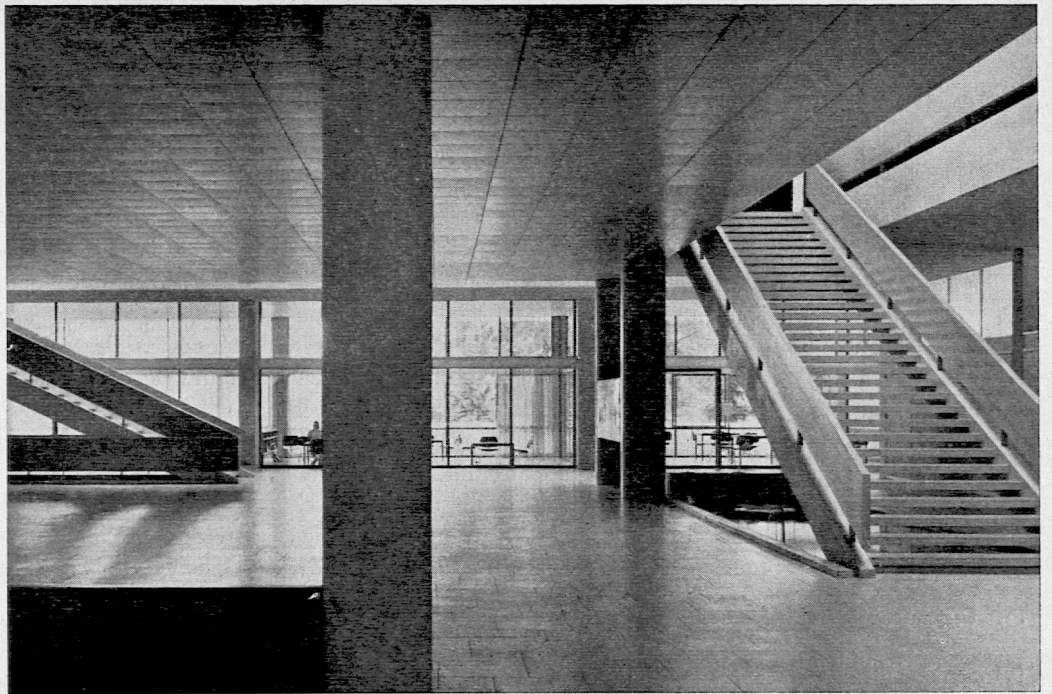


Blick von der Südostrampe gegen die Handelsschule und den naturwissenschaftlichen Trakt. Rechts oben ein Teil des Gymnasiums.

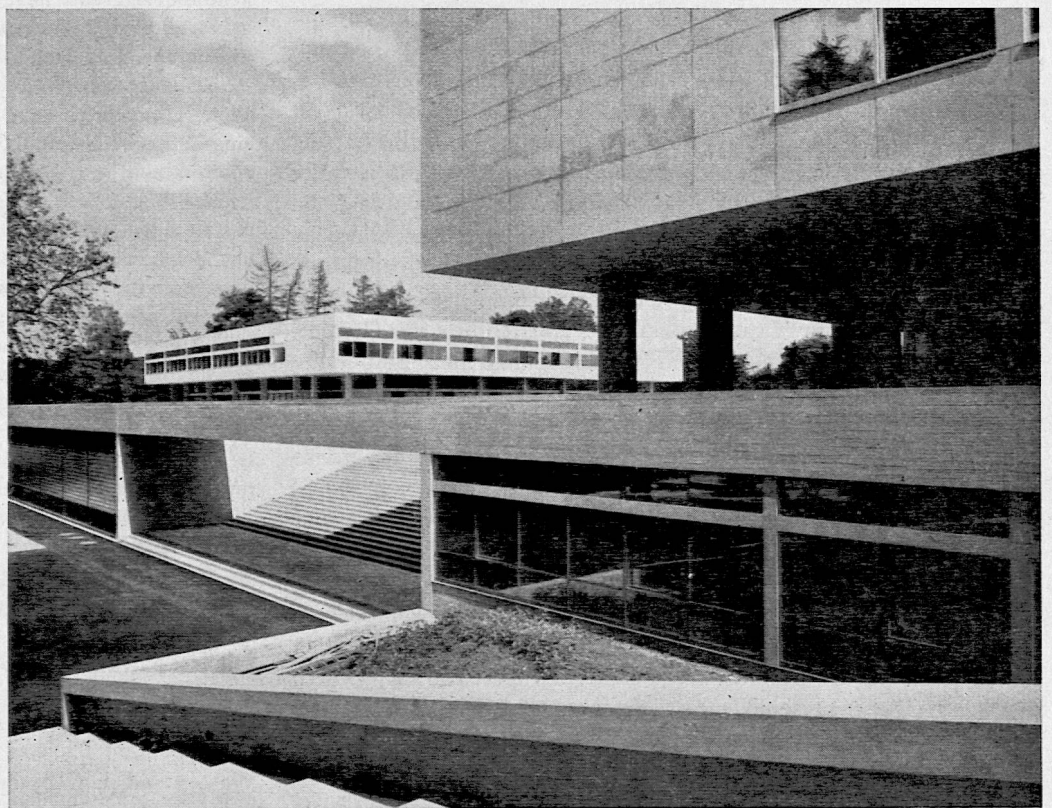


Blick vom Dach der Aula gegen das Gymnasium. Im Vordergrund die in das Hügelplateau hineingebauten Turnhallen. Darüber die grosse, lichte Terrasse.

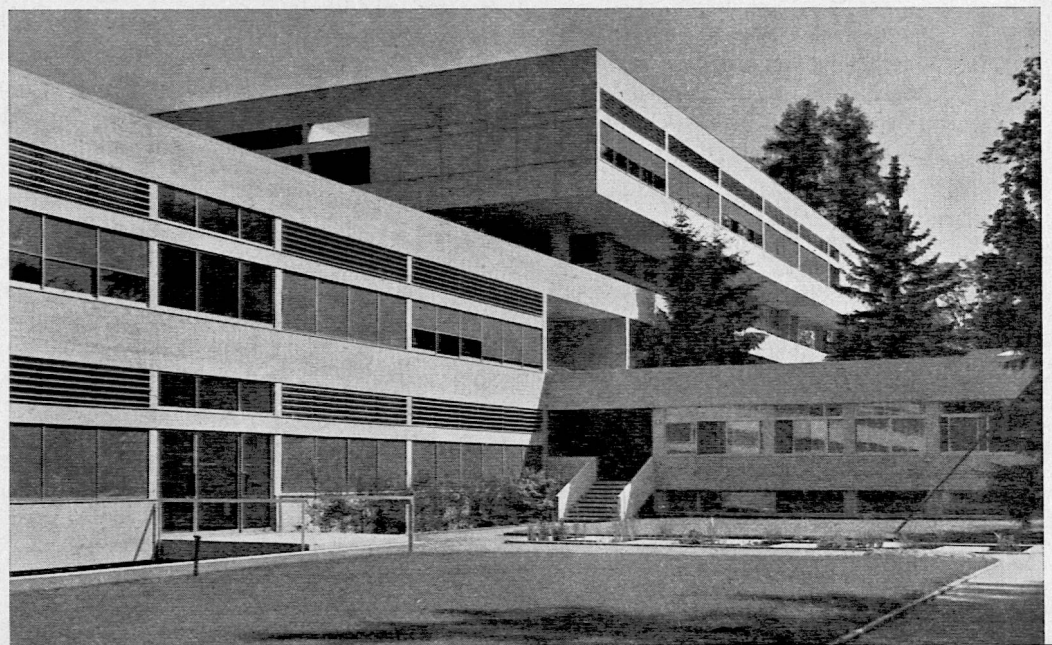
Blick durch die Erdgeschosshalle des Gymnasiums gegen die Schülerfreizeiträume. Von den vier je parallel zu den Raumwänden angeordneten Treppelläufen sind hier zwei sichtbar. Darunter die Wasserbecken.



Blick von der Rampe, die von der Aula zur Handelsschule hinaufführt, gegen die grosse Freitreppe von der Aula auf die Hügelterrasse, den Turnhallentrakt und das Gymnasium.



Blick von Süden gegen das Gymnasium, links vorne der naturwissenschaftliche Trakt. Im eingeschossigen Bau nach rechts eine Abwartwohnung. Alle Ausenaufnahmen zeugen vom herrlichen Baumbestand, der beim Bau möglichst geschont wurde.



also einmal im Bildungssektor nicht kleinlich gerechnet worden. Dies kommt ganz besonders im naturwissenschaftlichen Trakt zum Vorschein, der nun wirklich eine der Zeit angemessene Zahl von Sonder-, Sammlungs- und Nebenräumen aufweist.

Der Architekt scheint eine besondere Liebe zu haben für Plätze, für Zentren, wo die Menschen zusammenströmen, sich begegnen. So, ähnlich einem antiken Forum, wirkt die helle Plattform über dem naturwissenschaftlichen Trakt und den Turnhallen, die hoffentlich bald einmal durch Plastiken belebt wird. (Auch die heutige Jugend hat Anrecht auf Leitbilder und Vorbilder, an denen sie wachsen kann und mit denen sie sich auseinandersetzen muss.) Eine Art Forum, geistige Mitte, aber besitzt auch jedes der beiden Hauptgebäude, wo die Räume je um einen Innenhof mit offenen Treppen angeordnet sind, und zwar in den Erdgeschossen die allgemeinen und Verwaltungsräume, in den Obergeschossen die Klassenräume. Alle Räume haben überdies zweiseitige Belichtung und Querlüftung. Jeder Raum wird damit auch besonnt, obwohl die Klassenzimmer nach allen vier Himmelsrichtungen orientiert sind. Schader macht darauf aufmerksam, dass zwar für die Volksschulstufe die Orientierung und Besonnung der Räume zentrale Bedeutung habe, da die Schüler sich mit Ausnahme des Turnunterrichts fast immer im gleichen Unterrichtszimmer aufhalten, dass aber die Mittelschüler einen wesentlichen Teil ihrer Ausbildung ausserhalb ihres eigenen Klassenzimmers erhalten, so dass beim Mittelschulbau eine Ausrichtung der Gesamtkonzeption nach dem Gesichtspunkt der Besonnung ihren Sinn verliere. Er hofft auch, dass im Laufe der Schuljahre jeder Schüler abwechselnd ein Klassenzimmer auf jeder der vier Seiten habe, so dass er das ganze Panorama vor den Fenstern erleben könne.

Es ist ungemein reizvoll zu erleben, wie Schader dieses Innenzentrum einer Schule, diese Mitte, das eine Mal als Quadrat (beim Gymnasium), das andere Mal als Rechteck (bei der Handelsschule) komponiert. Er tut dies ganz bewusst, indem er hofft, damit den beiden verschiedenen Schultypen gerecht zu werden. Diese Verschiedenheit, die hauptsächlich im Gebäudeinnern zu gegensätzlichen Raumstimmungen geführt hat, sei indessen nicht das Resultat spielerischer Formvariationen, sondern, wie Schader schreibt:

«Ausdruck zweier verschieden gearteter Schulbetriebe, deren geistiger Charakter vor allem durch die Berufsneigung der Schüler und das Bildungsziel der Schule geprägt wird: Das Gymnasium ist mehr nach innen konzentriert, das Gebäude der Handelsschule stärker nach aussen geöffnet.»²

Persönlich kann ich dabei Schader nicht ganz beipflichten, da eine Handelsschule, wie mir scheint, für ihren Unterricht soviel innere Sammlung und Konzentration benötigt wie ein Gymnasium. Auch dem Handelsschüler möchten wir das Streben nach einer geistigen Mitte gönnen; auch der Gymnasiast bedarf der lebens-

² Dieses Zitat ist wie die folgenden der Zeitschrift «Bauen und Wohnen», Septemberheft 1960, entnommen. Dieses Sonderheft mit dem Titel «Stufen und Grenzen einer lebendigen Architektur» enthält einen reichbebilderten Aufsatz Schaders über die Kantonsschule Freudenberg.

frischen Anregung von aussen. Dass aber ein Architekt überhaupt solche Ueberlegungen anstellt, ist doch höchst bemerkenswert und wertvoll.

Der von uns vorhin erwähnte Forum-Gedanke war bei der Gestaltung dieser beiden Hallen wohl nicht die einzige Bauassoziation des Architekten. Mindestens für die Gymnasiumshalle darf wohl auch an den Kreuzgang eines mittelalterlichen Klosters erinnert werden, um den herum die Zellen der Mönche angeordnet waren. Statt des lebendigen Grüns, wie etwa im Allerheiligen-Kloster zu Schaffhausen, hätten wir dann bei Schader die Wasserbecken unter den Treppenläufen, gezähmte Natur mit ihrem Strömen und Ruhen damals wie heute. Der Architekt selber äussert sich über die Funktion einer solchen Halle folgendermassen:

«Diese Zusammenfassung der Verkehrsflächen zu einer grossen Halle ist nicht in erster Linie das Resultat organisatorischer oder architektonischer Ueberlegungen. Der eigentliche Beweggrund liegt in der Interpretation der Bauaufgabe, die über praktische und ästhetische Erwägungen hinausgeht. Das bedeutet in diesem Falle: einen Kristallisationspunkt schaffen; der Schule ein Zentrum geben, das allein schon durch seine räumliche Existenz zur Entfaltung eines lebendigen Schulbetriebes und damit auch zur Bildung einer echten Schulgemeinschaft beiträgt – sie sogar fordert.

Hier bietet sich Gelegenheit, durch gemeinsame Veranstaltungen verschiedenster Art – Ausstellungen von Photo- und Zeichenwettbewerben, eigener Bastelarbeiten und naturwissenschaftlicher Studien –, die Schüler aller Altersstufen immer wieder in unmittelbaren Kontakt miteinander zu bringen. Hier kann auch durch Aufstellung aktueller Wanderausstellungen, Leihgaben zeitgenössischer Kunst, Dokumentationen über neue Forschungsergebnisse und Erfindungen die Schule in ihrer Gesamtheit zur ernsthaften Auseinandersetzung und Stellungnahme zu Gegenwartsproblemen angeregt und aufgefordert werden.

Ob diese Impulse von der Schule aufgenommen und immer wieder neu ins tägliche Leben hineingetragen werden oder ob dieser Raum nur als Durchgangsort und bestenfalls als leerstehende Pausenhalle bei Regenwetter benützt wird, hängt von den aktiven und schöpferischen Kräften in der Schüler- und Lehrerschaft ab.»

Die Verwirklichung des Forum-Gedankens finden wir aber auch im Freien: bei der grossen Freitreppe nach Westen und dann besonders deutlich und in verdichteter Form als Freilicht-Amphitheater vor dem Aulagebäude.

Sehr bemüht hat sich Schader übrigens auch um den naturwissenschaftlichen Trakt. Die Sammlungen sind in origineller Weise in den Korridoren aufgereiht, und zwar vom Oberlicht besonders beleuchtet und darum dem Dahinschreitenden gut sichtbar. Schader erklärt dazu:

«Die Schüler sollen die Präparate, Aquarien, Reliefs und Apparaturen nicht nur während der kurzen Zeit einer Unterrichtsstunde zu Gesicht bekommen, sie sollen sie beim Durchschreiten der Korridore, in den Pausen und Freistunden nach freiem Ermessen und in Musse betrachten können; sie sollen mit dem Lehrstoff anderer Altersstufen und Abteilungen in Kontakt kommen und Versuche und Demonstrationen, die sich über längere Zeit erstrecken, mitverfolgen. Sie erhalten damit einen aufschlussreichen Querschnitt durch ihren ganzen Bildungsgang und lernen Zusammenhänge sehen und erfassen. Ohne Zwang, auf der

Grundlage völliger Freiheit, kann so das Interesse am Unterricht geweckt und verstärkt werden.»

Aus der ganzen Anlage und auch aus seinem Aufsatz wird deutlich, dass der Architekt sich mit der Frage, was eine Schule sei und welche Funktion sie als Rahmen mitmenschlichen Geschehens zu erfüllen habe, gründlich befasst hat. Er selber schreibt folgendes über seine Aufgabe:

«... eine Schule zu bauen, bei der die Schüler, wo immer sich Gelegenheit dazu bietet, in unmittelbaren intensiven Kontakt mit dem Lehrstoff kommen; eine Schule, die darüber hinaus auch immer wieder zu aktiver Mitarbeit am gemeinsamen Schulleben anregt, sei es zu Ausstellungen eigener Arbeiten wissenschaftlicher und künstlerischer Art in den grossen Erdgeschosshallen des Gymnasiums und der Handelsschule, sei es zu schauspielerischem Experimentieren und musikalischen Produktionen im Aulagebäude und Freilichttheater oder sei es auch nur zu ungezwungenem Beisammensein und freiem Gedankenaustausch in den mitten im Schulbetrieb liegenden Freizeiträumen. Eine Schule also, die allein schon durch ihre baulichen Gegebenheiten den einzelnen zur freien schöpferischen Entfaltung seiner Person und zur aktiven Teilnahme am Leben einer grossen Gemeinschaft aufruft und ihn damit aus einer echten inneren Beziehung heraus zu jener Einstellung und Haltung seiner Schule gegenüber bringt, die aus einer blossen ‚Lehranstalt‘ einen Ort – im besten Sinne verstanden – humanistischer Bildung und Erziehung werden lässt!

Der Architekt kann natürlich nur die räumlichen Voraussetzungen und den Rahmen für einen lebendigen Schulbetrieb schaffen; sein Werk kann nur Ansporn, nicht Erfüllung sein.

Wie überall in der Architektur muss auch hier dieser Rahmen seinen Sinn und seine Gültigkeit von jenen erhalten, die darin leben.»

Der Architekt also wiederum als Fordernder! Das von ihm gelieferte Kleid soll nicht nur passen und warm geben, es will mich auch grösser machen, damit ich meiner Aufgabe sinnvoller, erfüllter entspreche. Tatsächlich, Kleider machen Leute, und unsere Wohnungen helfen mit, uns zu formen; eine Beeinflussung, der sich keiner entziehen kann. Darum begrüssen wir den Architekten als Partner bei der Verwirklichung unserer Schulideale. Bequeme Partner sind sie nicht immer. Was tut's! Hauptsache ist, dass wir uns beide redlich bemühen, nach dem Sinn, nach dem Geist, der unsere Schulen erfüllen soll, zu suchen.

Einweihung

An der Einweihungsfeier erklärte der kantonale Erziehungsdirektor Dr. W. König in seiner Ansprache, dass der Freudenberg nur den Anfang einer grossen Serie von Bauten für die zürcherischen Mittelschulen bedeute. Für die Kantonsschule Winterthur werden zurzeit Erweiterungsbauten mit 30 neuen Klassenzimmern, mehreren Spezialräumen, zwei neuen Turnhallen und einer Aula erstellt. Für die Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon ist der Auftrag an den Architekten zu einem Ergänzungsbau, welcher 17 neue Klassenzimmer, Spezialräume, zwei neue Turnhallen und eine Aula umfasst, erteilt worden.

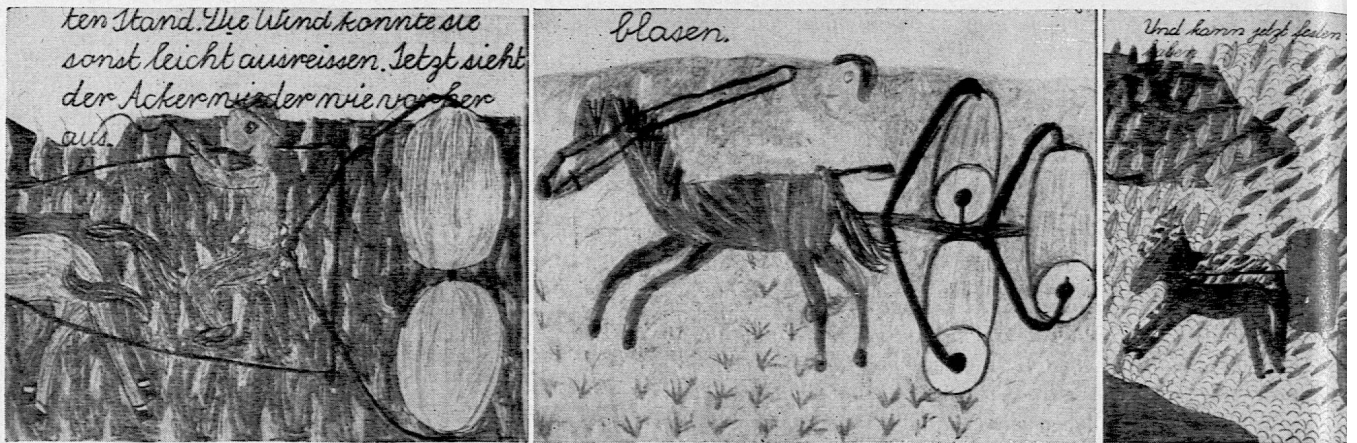
Die neue Kantonsschule Zürich-Rämibühl wird drei Schulen beherbergen: ein Realgymnasium, ein Literaturgymnasium und eine Oberrealschule, dafür werden im ganzen 83 Klassenzimmer, dazu die Räume für die Naturwissenschaften, Zeichnen usw., drei Turnhallen und eine Aula benötigt. Der Preisträger des Wettbewerbs vom Jahre 1960 ist zurzeit an der weiteren Planbearbeitung und am Voranschlag.

Für die Kantonsschule Oerlikon wird nächstens der Wettbewerb ausgeschrieben. Geplant sind drei Schulen: ein Gymnasium, eine Oberrealschule mit Lehramtsabteilung und eine Handelsschule, mit insgesamt 54 Klassenzimmern, weitem Spezialräumen und sechs Turnhallen.

(Von einem Gebäude für das kantonale Oberseminar, das immer noch höchst notdürftig in einer Baracke beim Kantonsspital untergebracht ist, war bei dieser Gelegenheit leider nichts zu vernehmen.)

Anschliessend kam der Erziehungsdirektor auf das andere vordringliche Problem zu sprechen, das zurzeit noch schwieriger zu lösen sei als die Baufrage. Er meinte damit den Mangel an qualifizierten Lehrkräften und erwähnte dabei, dem Anlass entsprechend, v. a. die Verhältnisse an den Mittelschulen. Besonders schlimm sei die Lage für die naturwissenschaftlichen Fächer, da dem Kanton jeglicher Nachwuchs durch die Industrie systematisch entzogen werde. Dass die Absolventen unserer Hochschulen sich in den USA weiterbilden wollten, sei begreiflich und selbstverständlich, dass aber dann die wenigsten wieder in die Heimat zurückkehren und sich dort als Mittelschullehrer zur Verfügung stellen, dies wirke sich folgenschwer aus. In der Tat sind heute Mittelschulklassen, welche mehrheitlich von Hilfslehrern unterrichtet werden, keine Seltenheit mehr, und unter den Hilfslehrern finden sich Studenten, die vom Abschluss ihrer Studien noch weit entfernt sind. Vergeblich habe sich der Erziehungsdirektor vor zwei Jahren für eine bessere Besoldung der Mittelschullehrer eingesetzt, um die tüchtigen Kräfte der Schule zu erhalten. Er fordere bei den kantonalen Instanzen für die Lehrerbesoldungsfragen die gleiche Aufgeschlossenheit wie für die Bauten.

Im Anschluss an die Reden bot eine Gruppe von Mittelschülern ein von Lehrer Fritz Sidler in Wettingen verfasstes kabarettartiges Spiel dar, das auf heiterste Weise und oft geistreich die Gäste unterhielt und mit Anspielungen aller Art nicht sparte. Höhepunkte waren das Solistenkonzert im klassischen Stil, wobei der Solist, vom jugendlichen Orchester mit Schwung begleitet, vor einer Schreibmaschine sass und die altbekannten Geräusche dieses wichtigen Instruments in lieblicher Rhythmisierung in die Orchestertöne einbaute. Sodann die rassig vorgetragene Parodie auf den Schausport mit nachfolgender Gegendemonstration sinnvoller Körpererziehung, und schliesslich das von einer Handelsschülerin überaus anmutig vorgetragene Abschiedslied vom Pfauen – Abschied darum, weil die neue Kantonsschule Freudenberg von den in der Nähe des Pfauen gelegenen Töchterschulen zu weit entfernt sei.



Ueber die Schulung der Vorstellungskraft

Zu Bildgestaltungen Neun- und Zehnjähriger

Es ist heute noch in vielen Lehrer- und Elternkreisen üblich, dem Wirken der Phantasie, also der Einbildungs- und Vorstellungskraft in der kindlichen Sphäre, mit Misstrauen, ja mit Ablehnung zu begegnen und sie als nicht «zielgerichtet», nicht «nutzbringend» zu ignorieren oder gar zu unterdrücken.

Diese Haltung scheint dort noch einigermaßen verständlich, wo unter dem Wirken der Phantasie lediglich das leere Träumen, das Trödeln und Hindösen gemeint wird.

Sobald aber von der Phantasie als von lebendiger Vorstellungs- und Gestaltungskraft die Rede ist, muss jene Einstellung unbegreiflich und töricht erscheinen, indem sie eine der aktivsten und lebensvollsten der menschlichen Begabungen ausschaltet.

Jedermann müsste es einleuchten, dass der kleinste, unwichtigste wie auch der bedeutendste und komplizierteste Gebrauchsgegenstand unserer Zivilisation nur über diese Kraft möglich wurde, ja dass heute der technische Fortschritt weit mehr von ihr profitiert als die rein künstlerischen Manifestationen. Nicht nur die «nützliche» Form unseres Kochlöffels, auch Elektrizität, Radio, Television, einschliesslich die Pläne für die Raumschiffahrt sind letzten Endes Schöpfungen menschlicher Vorstellungskraft.

Damit habe ich wohl ihre «Nützlichkeit» im Rahmen der Erziehung begründet. Alle Erfindungen haben ihren Ursprung in der Urkraft unserer Seele, Bilder über unsere Sinne aufzunehmen, sie in ihr zu verwandeln und zu bereits Erlebtem in Beziehung zu setzen, sie dadurch zu formen und als vollkommen neue Eigen-gestaltung wieder zu äussern: über die Sprache, in Musik oder Malerei oder als technische «Erfindung».

So ist uns zugleich die Möglichkeit gegeben, unser eigenstes Wesen zu verwirklichen, unsere speziellen Begabungen einzubeziehen und sie an der Wirklichkeit zu messen und erstarken zu lassen.

Die Erklärung scheint also naheliegend, dass all unsere Schulfächer und deren Lehr- und Lernbarkeit, ja auch unsere Einflussnahme auf Wesen und Charakter des Kindes, in grossem Masse von der Vorstellungskraft zehren, denn selbst die Kräfte des Intellekts müssen als Teil von ihr angesprochen werden. Es sollte darum allen eine Pflicht sein, der Förderung dieser umfassenden Kraft im Rahmen des Unterrichts entsprechenden Raum und Bedeutung zu geben.

In langen Jahren der Lehrtätigkeit habe ich mich aus dieser Erkenntnis heraus bemüht, den Möglichkeiten und Auswirkungen einer stetig entwickelten Vorstellungskraft nachzuspüren; die Ergebnisse haben meine Erwartungen weit übertroffen. Die nachfolgenden praktischen Beispiele aus einer dritten Elementarklasse mögen in diesem Sinne als «spontane» Klassenleistung gedeutet und in ihrer Wirkung auf die gesamte kindliche Entwicklung erkannt werden.

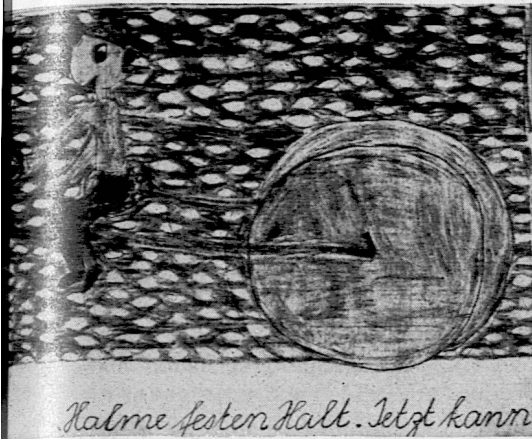
*

Das Beispiel: Bildliche Darstellungen der Ackerwalze, also Gestaltungen für ein Teilthema zum Gesamtthema «Brot».

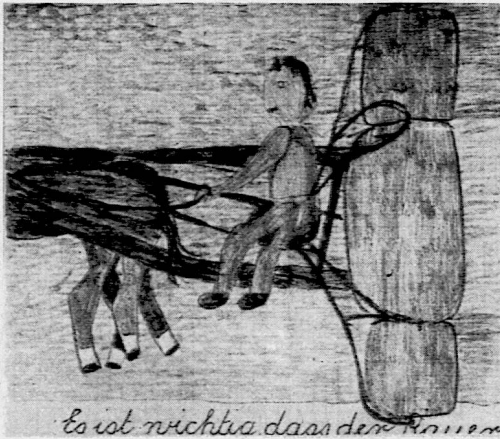
Natürlich hatten wir bei unserm vorjährigen Besuch des Bauernhofes (zweite Klasse: Gesamtthema «Bauernhof») auch nach einer Walze ausgeschaute, in der Erkenntnis, dass die Anschauung allem Unterricht voranzugehen hat. Leider fanden wir keine, die im Betrieb war, aber es stand eine vor einer Scheune. Im Einverständnis mit dem Besitzer und natürlich unter sorgfältigster Betreuung liess ich damals die Unternehmungslustigeren unter den Kindern auf den für alle faszinierenden «Schwebesitz» der Walze steigen, ohne die Furchtsameren, Kontemplativen auch dazu anzuhalten oder aufzumuntern.

Diese schauten höchst interessiert zu, erkletterten dabei Sitz und Aufstieg in ihrem Innern, indem sie keine Geste, keine Bewegung der andern «aus dem Auge liessen». Während also die einen die Walze «in Wirklichkeit», d. h. mit ihrem Bewegungs- und Tastsinn, «aufnahmen», hatten die andern auf dem Weg über ihr Auge und ihr Gemüt dieselbe «Erfahrung» gemacht und diese bereits in ihr Inneres «versenkt». Beides konnte als intensives Erlebnis gewertet und auf dem Weg über die Vorstellungskraft zum Bilde geformt werden.

Dies war also fast ein Jahr vor der hier geschilderten Schularbeit geschehen. Nun, kurz vor dem Examen der dritten Klasse, hatten wir eingehend über das Walzen des Kornfeldes zu sprechen. Es war uns aber nicht möglich, den Gang aufs Land noch einmal zu tun. Ein Modell war in unserer Sammlung leider nicht vorhanden. So knüpfte ich an die Erinnerung aus der zweiten Klasse an, die um so «eindrücklicher» geblieben war, als alle mit der Walze tatsächlich in Berührung gekommen waren; alle hatten den Stein befühlt und betastet, alle hatten sie



Halme festen Halt. Jetzt kann



Es ist nichts da, dass der Bauer



durfen sie nicht um

bestiegen, wenn auch die einen nur über das tatsächliche Erleben der andern.

Als Ergänzung und Auffrischung der Erinnerung holte ich einen für den Geometrieunterricht gedachten Zylinder aus der Schulsammlung, um damit behelfsmässig äussere Form und Bewegungsmöglichkeit in Erinnerung zu rufen.

Die mündliche Besprechung ging über den Zweck der Walze und des Walzens zum Material: Sie hatte im ersten Arbeitsgang die Körner (wie der Bauer sagt) «innig» an die Erde zu drücken, damit diese «Boden fanden». Im zweiten Mal sollten die bereits ausgewachsenen Keimlinge mit ihren Wurzeln noch einmal fest im Boden verankert werden, damit sie den hohen, schwankenden Stengel später zu halten vermochten.

Sollte die Walze aus Eisen sein?

Dann wäre sie vollkommen glatt und hart und ausserordentlich schwer. Sie würde also wie die Strassenwalze die Körner zerquetschen und die Erde fest wie eine Strasse walzen, so dass das Pflügen, das die Erde auflockern sollte, gar keinen Sinn gehabt hätte. In der so fest gewalzten Erde würde der Keimling weder atmen können, noch hätte er die Kraft, aufzustossen.

Aus Holz?

Dann wäre sie zu leicht im Gewicht und zu rasch abgenutzt.

Der Stein aber in seiner naturhaften, unregelmässigen Struktur, mit seiner körnigen, porösen Oberfläche rumpelt zwar laut auf der Landstrasse, verstummt aber im Acker, wenn er in die Weichheit des Erdreichs mit sanfter Gewalt eindringt, ohne harte, zerstörerische Schwere, ohne den Körnern «wehzutun», ohne ihnen den Atem zu rauben oder den Ausbruch zu vermauern.

Auch im zweiten Gang rollt er über die Keimlinge, ohne sie zu zerquetschen, hinter der Steinwalze stellen sich alle raschelnd wieder auf, um aus dem festeren Grund gerader und kräftiger aufzuwachsen.

Wie aber ist diese Steinwalze konstruiert, dass sie sich entsprechend bewegt?

Ohne sie tatsächlich zu sehen, also aus der reinen Vorstellung, hatten die Kinder diese Frage zu lösen. Ich weiss – in vielen Elementarklassen wäre diese Frage rasch abgetan: «Die Walze rollt über das Feld», ist meist alles, was darüber gesagt wird. Dass sich dabei aber der weitaus grösste Teil der Kinder überhaupt nichts vorstellt, dass also diese Erklärung «ins Leere» gesprochen ist und daher überhaupt ungesagt bleiben könnte, wird nicht beachtet.

Nach dem berühmten Standpunkt der Nützlichkeit wird dann argumentiert, ein Stadtkind komme sowieso nie in den Fall, mit einer Walze zu arbeiten oder sie

auf ihre Funktion zu prüfen. Also gehe man nicht weiter darauf ein.

Dies mag natürlich stimmen. Andererseits aber ist zu sagen, dass unsere Aufgabe darin besteht, klare Vorstellungen zu schaffen und damit unsere Aussagen zu untermauern, also sie durch klare innere Bildfolgen «eindrücklich» zu machen.

So fand ich es für nötig, nach Struktur, Form und Funktion der Walze wie nach dem Sinn ihrer «Tätigkeit» forschen zu lassen. Mit dem geometrischen Walzenkörper liess ich das Rollen vorführen und die ungefähre Form des «Fahrgestells» ausdenken. Die Zahl der Walzenkörper mochte beliebig zwischen 1 und 3 variieren, aber dass sich diese Rollkörper alle um eine metallene Achse zu drehen hatten, war bald allen klar. An das weitere Gestell, das das Ziehen der Walze durch Pferde und das Führen der Walze durch den Bauern ermöglicht, galt es sich zu erinnern oder, wenn dies nicht möglich war, es sich selbst auszudenken. Auf jeden Fall sollte dieses Gestell funktionsfähig erscheinen.

Dies war ein eindeutiger Appell an die in drei Elementarjahren systematisch geschulte Vorstellungskraft. Ohne diese Vorschulung, so scheint es mir, hätte sich auf dieser Stufe kaum ein sinnvolles Ergebnis gezeigt. Trotzdem möchte ich unter systematischer Schulung keine rein technischen Uebungen, die nach Vorzeichen oder Erklärungen auszuführen wären, verstanden wissen. Auf der Elementarstufe ist das vollkommen unangebracht. Es handelt sich in den ersten drei Schuljahren vor allem um ein Wachsen an und aus sich selbst als Folge steten Gestaltens und Beobachtens und aus dem steten Vergleich dieser Gestaltungen mit den Gegebenheiten der realen Umwelt und an der innern Erkenntnis logischer Zusammenhänge und Bezüge.

Hier, in diesem Zeitpunkt also, verschmelzen sich gefühlsbetontes Erleben mit intellektueller Prüfung zu einer einheitlichen Gestaltung, ohne Vorschriften und Nachhilfe des Lehrers.

Ohne je von Perspektive gehört zu haben, war es doch in den ersten drei Schuljahren einigen deutlich klar geworden, dass sich die Dinge in der Sicht der Augen oft anders zeigen, als sie «in Wirklichkeit» sind. Natürlich wird diese Tatsache lange nicht allen bewusst, die sie in ihrer Bildgestaltung auswerten. Diese geben sie sozusagen «schlafwandlerisch» wieder.

Viele aber waren auch noch nicht so weit gekommen (Abb. 3). Sie stellten noch alles nach ihrem eigenen kindlichen Willen, ohne Zweckbedingung und Zweckbindung dar, wie dies das Kleinkind tut. Diese Walzen könnten also kaum ihre Arbeit erfüllen. Solche Schüler zeigen dann meist auch in andern Fächern mangelnde

Reife und Ueberlegungs- und Einfühlungskraft in Dinge, die ausser ihnen liegen.

Trotzdem gelangen auch sie über die Freude am Gestalten mit den leuchtenden Farben und durch den spätem Vergleich mit den Arbeiten der Mitschüler vielen Gesetzen auf die Spur, die ihnen unter andern Umständen noch lange verborgen geblieben wären.

So zeigte es sich im Fall der Walze, die als Illustration zu einem freien Aufsatz nach ausführlicher «Besprechung» (siehe oben) ausgeführt wurde, dass jedes Kind das System der Feldwalze auf seine höchst persönliche Weise sozusagen neu erfand. Ohne die geringsten Erklärungen oder gar Korrekturen von meiner Seite zu erwarten, zeigten alle eine Echtheit im kindlichen, wenn auch nicht immer im realen Sinn. Dies erwies sich in der bildnerischen Gestaltung natürlich viel deutlicher als in der sprachlichen, indem die erstere viel sinnfälliger den Grad der Beobachtung, der Ueberlegung wie auch den der intuitiven Erkenntnis angibt.

Ganz abgesehen von der Poesie, mit der die Kinder diese schlichte «Mechanik» umgaben und mit der sie diese Maschine sozusagen zu einem kultischen Instrument zur «Erhaltung» des täglichen Brotes erhoben, konstruierte jedes einzelne das die Walzenkörper verbindende Gestänge in unglaublich schwungvoller Harmonie, voller Spannung und Lebendigkeit. Aus der Walzenachse herauspringend, rundet es sich in immer neuer Form von einem Walzenteil zum andern und «symmetrisch» zur Deichsel, um in der Zugwaage, an der die Zugriemen befestigt werden müssen, ein ornamentales Ende zu finden.

Mit grösster Wonne wurde der «Schwebesitz» mit den lustigen Luftlöchern eingefügt, als Sinnbild des «Reitens und Fahrens», das heute wie eh und je die Kinderherzen entzückt.

Die Bewältigung des technischen Vorgangs des Rollens ist also nicht nur gelungen, sondern er wurde in einer seltsamen Schönheit gestaltet, die der Technik sozusagen die Kraft des Gemütes aufzwang, so dass die Maschine in Harmonie mit der sie umgebenden Natur erscheint, in der wir Erwachsene sie auch gerne sehen möchten.

Die kleinen Drittklässler, in der vollen Ganzheit ihres kindlichen Wesens und in voller unschuldiger Unkenntnis der «Tatsachen», vermögen dieses Wunder zustande zu bringen.

Die Arbeit des Lehrers ist es lediglich, die richtige Atmosphäre, das entsprechende Arbeitsklima, zu schaffen, in der dieses Wunder wirksam werden kann.

«Il faut illuminer toute chose avec le rayon de notre âme et être prêt à recevoir la lumière, qui émane des choses visibles et invisibles» (Tagore).

Gret Weidmann, Zürich

Die ausgearbeiteten Bilder, die in grossem Masse von der Farbe leben, welche sich leider nicht in die Zeitung übertragen liess, sind meist im Breitenformat einer Schulheftseite ausgeführt – hier also stark verkleinert wiedergegeben. Das sechste Bild zum Beispiel ist im Format 15×20 cm gemalt. Der Ackergrund, in tiefem sattem Braun mit kräftig hellgrünen Keimlingen, lässt die Walze mit dem Fahrer (seltensamerweise, für diese Stufe, von oben gesehen) wunderbar hervortreten. Der Fahrer «schwebt» wirklich auf seinem Sitz über dem Acker.

Abschluss der Diskussion:

Die Lehrerfrage und der fragelose Unterricht

Die SLZ 10/1961 veröffentlichte ein Kapitel aus Hans Aebli Methodik, erschienen unter dem Titel «Grundformen des Lehrers – ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode» und veröffentlicht im Klett-Verlag, Stuttgart. In Nr. 18/1961 war sodann eine Stellungnahme der deutschen Schulreformerin Lotte Müller sowie eine Antwort darauf von Hans Aebli zu lesen. Seither erhielten wir nochmals drei Diskussionsbeiträge, die wir heute in der Reihenfolge ihres Eingangs und zusammen mit einem diese Diskussion beendenden Schlussvotum des Autors veröffentlichen. Die Redaktion dankt allen, die sich an der Diskussion beteiligten, und bedauert nur, dass die Zahl der Meinungsäusserungen nicht noch zahlreicher war. V.

I

Sehr geehrter Herr Aebli!

Unsere Auseinandersetzung auf dem Papier wird sich nicht bis zur vollen Klärung fortsetzen lassen; deshalb mein Vorschlag: Schaffen wir gegen Sommers Ende in Zürich die nötige Anschauung! Halten wir beide einige Lektionen, so dass sich an der Schulwirklichkeit die Theorie erproben lässt!

Mein Angriff richtete sich nicht gegen Ihre Unterrichtsweise und gegen die der «Zehntausende von Lehrern». Als letztes noch tätiges Mitglied aus dem einstigen Gaudig-Kreis wache ich darüber, dass nicht auf Missverständnissen oder Umdeutungen beruhende Auffassungen des pädagogischen Werks Gaudigs Grundlage für eine

falsche Weiterarbeit bilden können. Denn immer ist Gefahr, wenn ein ursprünglich Lebendiges zum Dogma erstarrt; d. h. im Gebiete der Pädagogik: wenn aus dem reichen und vollen Leben einer Schule künstlich eine Methode herauspräpariert werden soll.

Erinnern Sie sich an die Aufzeichnungen Boisserées vom 5. August 1815 über seinen Besuch der Schule auf dem Geisberg bei Wiesbaden, gemeinsam mit Goethe: «Goethe klagte seinen Jammer über dies Pestalozzische Wesen.» Und er spricht dann über den Dünkel, den dieses «verfluchte Erziehungswesen» erzeuge, über die Dreistigkeit und Respektlosigkeit der Buben. Wir erkennen hier, welches Unheil durch die Verzerrung entstehen kann, wenn aus dem Werk eines grossen Pädagogen eine Methode herauskristallisiert wird. Davor will ich das Werk Gaudigs schützen.

Was mich auf den Plan rief, ist die Tatsache, dass Sie sich in Ihren Ausführungen auf Gaudig berufen. Es fällt mir schwer, einzusehen, weshalb das geschah, bezeichnen Sie doch das, was Gaudig und sein Arbeitskreis für die Pädagogik leisteten, als «illusionär, wirklichkeitsfremd, belastet mit unklarem, pathetisch-gefühlvollem, radikal-illusionärem, aggressiv-reformatorischem Beiwerk, mit Trugschlüssen», und unterstellen Sie uns, wir liessen das Kind wachsen, ohne es zu leiten, und «stiesen es in unmündigem Alter in die Selbständigkeit». Hätten Sie Ihre Ausführungen, vor allem Ihre «prakti-

schen Regeln», ohne Hinweis auf Gaudig hinausgehen lassen, so hätte ich keinen Grund gehabt, darauf einzugehen.

Den Ausdruck «Kompromiss», der Sie verletzte, nehme ich gern nach Ihrem Brief in der SLZ vom 5. Mai zurück; denn in ihm wird die Kluft zwischen Gaudig und Aebli fast unüberbrückbar:

Sie, Herr Aebli, wollen die Arbeit des Leipziger Kreises als Grundlage für «die weitere Arbeit an den Problemen der Unterrichtsmethode» nutzbar machen. Sie übersehen, dass es eine Gaudig-Methode nicht gibt, sondern dass einzig der Grundsatz der freien geistigen Schularbeit aus freiem Entschluss von dem Mitarbeiterkreis anerkannt wurde. Gaudig sagt: «Wie im gesamten Schulleben, so sind sie (meine Mitarbeiter) vollends im Gebiet der Lehrweise, der Methode, freie Persönlichkeiten, die ihre Arbeit und sich selbst nach ihrer Eigenwesenheit unter persönlicher Verantwortung gestalten» (Gaudig, Freie geistige Schularbeit, S. 32). Der Theoretiker der Gaudig-Schule, Otto Scheibner, hat in kristallklarer Schärfe den Arbeitsvorgang im Sinne der freien geistigen Arbeit analysiert (in dem zitierten Buch, dem Bericht über eine Pädagogische Woche), nur dass dabei die geistbewegte Atmosphäre froh-ernsten Schaffens nicht spürbar wird – wo sie fehlt, versagt alles methodische Können.

Sie, Herr Aebli, sind angewiesen auf die wenigen Veröffentlichungen des Gaudig-Kreises, die heute noch allgemein zugänglich sind. Schulprogramme, Aufsätze in Zeitschriften, offenbar auch das oben zitierte Buch haben Ihnen nicht vorgelegen. Und vor allem: Gaudigs grösstes Werk war seine Schule – sie ist zerstört –; sein schwächstes sein sogenanntes Hauptwerk «Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit», das leider nicht das echte Bild seines Schaffens einfängt; er, dem Schreibtischarbeit zuwider war, wurde gedrängt, es zu schreiben. In diesem arbeitsüberlasteten Dasein konnte es leider nicht ausreifen: Leitung dreier Schulen, täglich Gasthörer, Unterricht über die Zahl der Pflichtstunden hinaus, Tag um Tag Einblick in die Arbeit der Kollegen, pädagogische Pausengespräche und Konferenzen, Teilnahme am gesamten Schulleben, Pädagogische Wochen, Vortragsreisen!

Denken Sie dazu die erstarrte deutsche Schule um die Jahrhundertwende. Gaudig musste aufrütteln. Daher das Aggressiv-Schulreformerische; er kämpfte mit der ganzen Leidenschaft seines Lehrerherzens; daher das, was Ihnen in unserer nüchtern darstellenden Zeit als «gefühlsmässig-pathetisch» erscheint. Sie kennzeichnen als Illusion, was sich in der Schulwirklichkeit der Gaudig-Schule täglich zugetragen hat: die selbständige Erarbeitung neuer Wissensgebiete. Ich verweise nur auf eine Stunde, die ich in der «Pädagogischen Woche» hielt, die Interpretation einer Erzählung in einem 6. Schuljahr (Fr.G.Sch., S. 219). Dort heisst es: «Die Lehrerin beschränkte sich in dieser Stunde auf das Vorlesen der Novelle und das Aufrufen der Namen.» Ich tat das auf Wunsch vieler Teilnehmer, die Stunde überzeugte auch die Zweifler, wenn auch einige von ihnen die Klasse fragten: «Die Stunde habt ihr doch schon einmal gehabt?» Worauf eine Schülerin die treffende Antwort wusste: «Dann müssten wir oft ein Vierteljahr lang die gleiche Stunde halten, denn wir haben immerfort Gäste.» Sehen Sie, Herr Aebli, weil Sie solche Stunden nicht miterlebt haben, deshalb erklären Sie Lehrerfrage und Aufforderung als die wichtigsten didaktischen Mittel und stellen sich damit in Gegensatz zu Gaudig, der die

Lehrerfrage als das «fragwürdigste Mittel der Bildung» bezeichnet. Wir wenden sie nur an, wenn alle anderen Impulse versagen, nachdem die Schüler nicht die Impulse empfanden, die im Stoff selbst liegen. Selbstverständlich ist ein sehr gründliches Unterbauen, eine dauernde Einschulung auf freie geistige Schularbeit unerlässlich: auf das Wahrnehmen der Impulse, auf kultivierte Schülerfragen, auf klare Abgrenzung des Themas, planvolles, zielgerichtetes Arbeiten, auf das Hören der Äusserungen der Mitschüler, das Anknüpfen, das selbständige Beobachten und vieles, vieles andere, ehe die Phase der Eigentätigkeit erreicht ist. Sie missverstanden mich: in wenigen Wochen ist nicht mehr zu erreichen als die Auflockerung der Klasse, allererste Voraussetzung für die eigentliche Erziehungsarbeit. Den Zwang der Lehrerfrage vermeiden wir allerdings von Anfang an; unsere Lenkung wird immer behutsamer, die Zügelung des eigenen Temperaments bewusster. Die vordergründige Lehrerarbeit tritt nach und nach zurück, um so intensiver werden Stoffauswahl, Erwägung über den Einstieg in das Thema, Beobachtung des einzelnen Schülers, des Gemeinschaftslebens der Klasse, Erprobung gewonnener methodischer Einsichten an neuem Stoffe, Betreuung der Einzelarbeit, Hilfe bei der Materialbeschaffung usf. Am Ende seiner Schulzeit verlässt dann der Schüler bildungshungrig und fähig zur Selbsterziehung und -bildung die Schule. Didaktische Fragen stellt ihm dann keiner mehr.

Uebrigens, die Fragen der Eltern an das Kleinkind, die Sie erwähnen, wiederholen sich im Bereich unserer Schulen im Fremdsprachunterricht, wenn die Zehnjährigen sprachlich auf der Stufe des Kleinkindes in dem fremden Medium stehen – solche Fragen lehnen wir selbstverständlich nicht ab; genau so wenig wie die Fragen, mit denen wir uns sichern, dass wir auf vorhandenes Wissen aufbauen können. Wenn wir genau wie Sie das Einmaleins üben und Berichtigungen schreiben lassen, so sind das Tätigkeiten, die auch das Leben, nur an anderem Stoff, fordert; denn Ueben und Fehler-einsehen sind tägliche Berufsaufgaben.

Wie schade, dass Sie konstruierte Fragen als Beispiele für die didaktische Frage geben statt echter Fragen aus der Schulwirklichkeit, die der pädagogischen Tatsachenforschung dienen! Alle von Ihnen genannten Fragen sind reine Sachfragen. Gerade auf diese Art von Fragen stützt sich meine «unfaire Polemik» gegen die Lehrerfrage. Es fehlen in Ihren Beispielen alle die Fragen, die sich im Rahmen von Erlebnisstunden ergeben: Motive des Handelns einer Gestalt aus Geschichte und Dichtung, Sprache als Wesensausdruck, Konfliktslagen und versuchte Lösungen, ethische Wertung und dergleichen. Bei der Fülle des zu Erfragenden nützt ein Fragekatalog nur wenig, weil jede neue Situation neue Fragen fordert. Binden Sie einem Kind die Augen zu und geben Sie ihm eine kleine Plastik in die Hand! Es stellt ohne Lehrerhilfe fest: Grösse, Oberflächenbeschaffenheit, Temperatur, Gewicht, Form... und gewinnt auf diese Weise Richtlinien für eine Gegenstandsbeschreibung. Wir Schülerinnen der Gaudig-Schule durften in einem erzgebirgischen Bergwerk die Bergleute fragen, im einstigen Jenaer Zeisswerk durch Befragen eines der führenden Herren die Besonderheit dieses Werkes erforschen; er bestätigte Gaudig, dass Fachleute nicht gescheiter hätten fragen können... ein Katalog von eingetübten Fragen hätte dazu nicht helfen können.

Mit einer Aenderung der bisher gepflegten Unterrichtsmethoden ist keine Schule zu bauen, die unserer

Zeit entspräche. Mit eingelerntem Wissen (es darf nicht vernachlässigt werden!) allein besteht heute keiner in der sich in unheimlicher Schnelle wandelnden Welt, wenn er nicht die Fähigkeit in hohem Masse besitzt, selbständig mit Neuem fertig zu werden. Was ich etwa in meiner Kindheit über Afrika lernte, musste ich grösstenteils über Bord werfen; aber aus Berichten, Bildern und denkender Betrachtung geographischer Karten gewinne ich Einsicht in das neue Afrika.

Noch einmal: eine neue Unterrichtsweise allein hilft wenig. «Das Haupthemmnis für die Beurteilung des an der Gaudig-Schule Geleisteten ist der radikale Charakter des Prinzips der freien geistigen Arbeit; es handelt sich um eine völlige Umlagerung des Schwerpunkts im pädagogischen Denken und Handeln: Der Schüler ist persona agens» (Gaudig). Ihm ging es um eine Reform des gesamten Schullebens: des Gemeinschaftslebens der Klasse, des Lebens in Spiel und Feier, in Andacht, in der Arbeit; die werdende Persönlichkeit des Schülers sah er in Wechselwirkung mit der Lebens- und Schicksalsgemeinschaft des sozial-ethischen Gebildes Schulklasse. Er kannte nicht den Bruch zwischen «echtem Leben» und Schulleben. Seine Schule war eine Stätte gesteigerten, intensivierten und geordneten Lebens, in der wir mehr geistiges und fröhliches Leben führen durften als sehr viele Menschen in Büro und Fabrik oder im passiven Verharren vor dem Fernsehschirm. So konnte der gefährliche Bruch zwischen Schulkind und Hauskind nicht eintreten – in dem ich einen Grund mit für Verlarvung, Unehrllichkeit und Unfreiheit sehe, die vielen Menschen ein Leben lang anhaften.

Glaubten Sie wirklich, dass das Wort «demokratisch» von mir im politischen Sinne gemeint sein könnte? Als Gaudig von Gegnern vorgeworfen wurde, er habe den aristokratischen Sinn des Wortes «Persönlichkeit» demokratisiert, war dieses Wort ebenfalls frei von einer politischen Nebenbedeutung. Nur Ihr mehrfach vorkommender Ausdruck «Abhängigkeit des Kindes vom Lehrer», und zwar von Ihnen bewusst herbeigeführte Abhängigkeit, liess mich von autoritärer Schule sprechen. Unsere deutschen Kinder müssen die demokratische geistig-seelische Grundhaltung erst gewinnen, die Ihre Schweizer Kinder mit der Luft Ihrer jahrhundertalten Demokratie einatmen.

Zum Schluss bitte ich Sie herzlich, Herr Aebli, halten Sie Ihr auf Grund weniger Schriften aus dem Gaudig-Kreis gewonnenes Bild neben das Bild, das aus der lebendigen Begegnung mit Gaudig erwuchs und aus dem Gefühl lebenslanger Dankbarkeit dafür, dass er seinen Schülern das Glück lebendiger Teilhabe an dem geistigen Dasein schenkte. Ich als Schülerin und Mitarbeiterin könnte als subjektiv befangen gelten; deshalb gebe ich Ihnen Auszüge aus dem Brief der deutschbaltischen Lehrerschaft an das Gaudig-Kollegium nach dem Tode dieses Pädagogen wieder. Eine Gaudig-Woche in Riga, an der Scheibner und ich mitwirken durften, war die letzte pädagogische Tat, die der schon von der Todeskrankheit Gezeichnete auf sich nahm.

Lotte Müller

«Riga, im August 1923

... Seit fast zwei Jahrzehnten sind uns von der Lebensarbeit dieses Meisters der Pädagogik lebendige Kräfte zugeströmt, die auch in der Schule unseres Landes wirksam wurden – ja, wir dürfen es wohl sagen, die zu ihrer Gestaltung mit beigetragen haben. Durch ihn hat pädagogisches Denken und pädagogisches Tun der jüngsten Vergangenheit eine grundlegende Umgestaltung erfahren: er hat die geistige Arbeit

des Schülers gehoben und geadelt, indem er sie aus der Gebundenheit zur Freiheit führte, indem er sie aus der Fremdverantwortung löste und sie unter die Selbstverantwortung stellte. Was ihn dazu trieb, war Ehrfurcht vor den jungen, werdenden Kräften, die er nicht durch seine überragende Geistigkeit in seine Gefolgschaft und in seinen Bann zwingen wollte. Vielmehr bedeutete es ihm, dem Gereiften, Lehrerfreude höchster und reinsten Art, nichts zu sein als Wegweiser der werdenden Persönlichkeit auf dem Wege zum ‚Ich ihrer Sehnsucht‘. Sein Lehramt war ihm nie Herrschertum, sondern selbstloser Dienst unter Einsetzung seiner innersten und besten Seelenkräfte – und war ihm zugleich Auswirkung und Erfüllung seines eigenen Wesens.

Wir deutschbaltischen Lehrer dürfen es mit besonderer Dankbarkeit heute bekennen: ‚Wir haben seines Geistes einen Hauch verspürt.‘ Hat doch die letzte grosse Vortragsreise an seinem Lebensabend unserem Lande gegolten. – Wir haben es aus der Berührung mit dem Lebenswerk und mit der lebendigen Persönlichkeit des Heimgegangenen zutiefst gespürt: er war nicht Tagesarbeiter, sondern Wegbereiter der Zukunft. Wir neigen uns in Ehrfurcht und Dankbarkeit vor ihm, der seine Lebenskraft einsetzte für die Jugend und für die Schule der Zukunft.

Sein Leben hat sich vollendet – das ist unsere Trauer. Sein Werk harret noch der Vollendung – das ist sein Vermächtnis an die deutsche Pädagogik. Walter. Gurland.»

II

Es gibt wohl kaum einen zweiten Beruf, dessen Anwärter sich schon zu Beginn ihrer Laufbahn auf eine – wenn auch eher passive – Erfahrung stützen können, die während vierzehn Jahren ihr Leben weitgehend ausfüllte und bestimmte. Vierzehn Jahre des Wachsens und Werdens, der grössten Empfänglichkeit und Aufgeschlossenheit hat der junge Lehrer bereits in der Schule zugebracht als Schüler, wenn er als Lehrer seine Wirksamkeit beginnt. Ohne dass er es weiss und will, wendet er wohl in vielen Fällen zuerst einmal die Methoden des Unterrichtens an, die ihm gewissermassen eingepflegt wurden. Traditionelle Methoden sind unter solchen Umständen das Selbstverständliche, Zunächstliegende, aber auch das Bequeme. Wer es zum Lehrer gebracht hat, gehörte ausserdem zu den guten Schülern, die ihre Schulzeit reibungslos absolvierten und deshalb keinen Anlass haben, an den Einrichtungen der Schule zu zweifeln und ihre Unterrichtsmethoden kritisch zu durchdenken oder gar zu erneuern.

Wir wollen die guten Seiten einer traditionellen Verwurzelung nicht zu gering einschätzen: ihr haben wir die weitherum anerkannte und in die Breite gehende berufliche Tüchtigkeit zum grossen Teil zu verdanken. Aber unser Beruf lebt nicht nur von der Tüchtigkeit, wenn auch auf sie nicht verzichtet werden kann und darf. Er hat es auch nicht nur mit der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu tun. Er ist ein im weitesten Sinne menschlicher Beruf, der alle Spielarten menschlichen Seins und Begegnens auf der Stufe des Werdens und Wachsens in sich schliesst. Da ist alles im Fluss und vieles im Umbruch, so dass allzu festgefahrene und routinierte Unterrichtsverfahren nicht immer am Platze sind. Neubesinnungen über die Grundlagen des Erziehens und Unterrichtens, wann und wo immer sie angestellt wurden, sollten deshalb während der Ausbildungszeit der Lehrer mit dem gleichen Ernst und der gleichen Sorgfalt behandelt werden wie die traditionell gesicherten und bewährten Lehrverfahren.

Das geschieht leider in Hans Aebli's Buch «Grundformen des Lehrens», aus dem in der «Schweizerischen Lehrerzeitung» ein Kapitel abgedruckt wurde, nicht. Es

steht bewusst auf dem Boden traditioneller Lehrformen. Wo es in diesem vom Autor selbst abgesteckten Rahmen bleibt, da hat es Gutes, Notwendiges und Gütiges zu sagen. Wo aber die moderneren Lehrformen gestreift werden, da waltet stellenweise eine Art der Ablehnung, die nichts mehr zu tun hat mit sachlicher Auseinandersetzung. Die zahlreichen in ihrem Werte sehr verschiedenen Erneuerungsvorschläge, die zu Beginn unseres Jahrhunderts laut wurden und für die sich inzwischen wohl die Spreu vom Weizen gesondert haben dürfte, werden ohne Unterschied abgetan als Ergebnisse einer «falsch beratenen» und «irrationalistisch verblendeten Reformpädagogik». Einzelheiten, wie der Angriff auf das stereotype Frage- und Antwortsystem, das damals die allein herrschende Form des Unterrichts war, werden aus der Gesamtkonzeption der Reformpläne Hugo Gaudigs herausgelöst und zu einem «fragelosen Unterricht» – den es nie gegeben hat und auch nie geben wird – verallgemeinert. Hugo Gaudig selber werden lächerliche und einfältige «Trugschlüsse» und «Unterschiebungen» zugemutet, als ob ein Mann vom Format Hugo Gaudigs, dessen Ausstrahlung über ein halbes Jahrhundert hinweg noch lebendig zu spüren ist, nicht zu unterscheiden gewusst hätte zwischen didaktischen und informatorischen Fragen! Lotte Müller, die bedeutendste Schülerin und geistige Erbin Hugo Gaudigs, die in der Schweiz durch ihre Vorträge und Lehrübungen weitherum bekannt ist und verehrt wird, muss ausgerechnet in der «Schweizerischen Lehrerzeitung» lesen, dass ihre Einstellung auf freie geistige Schularbeit «wirklichkeitsfremd und illusionär» sei. Das Unterrichtsgespräch, das seit vielen Jahren in verschiedensten Schulverhältnissen erprobt und ausgeübt wird, soll auf die «guten Quartiere grosser Städte» beschränkt sein und wird durch das Beiwort «unvorbereitet» gewissermassen unter der Hand erledigt.

Es ist hier nicht der Ort, das wirkliche Anliegen des Unterrichtsgesprächs aufzuzeigen und es von dem ungerechtfertigten Vorwurf der Unvorbereitetheit und Ungefährtheit zu befreien. Ich möchte nur darauf hinweisen, dass es den Befürwortern der freien geistigen Schularbeit und des Unterrichtsgesprächs ernst ist mit «jener pädagogischen Grundwahrheit, die besagt, dass jedes Erziehen nur ein Wecken der im Kinde vorhandenen Kräfte sein kann und darf», die Hans Aebli an den Schluss seines Buches gesetzt hat. Weil wir an diese im Kinde vorhandenen Kräfte glauben, trauen wir ihm auch zu, dass es die Gesichtspunkte des Anschauens und Betrachtens, zu denen es im fragend entwickelnden Lehrverfahren auf autoritativem Wege hingelenkt wird, auch einzunehmen imstande ist bei einem Unterrichtsverfahren, das in demokratischer Weise seine kleine Person ernst nimmt und seiner kindlichen oder jugendlichen Art des Schauens, Fühlens, Denkens und Sprechens, seiner Freude am selbständigen Finden und Entdecken den nötigen Aktionsraum und die angemessene Freiheit zugesteht. Zur gründlichen Vorbereitung eines Unterrichtsgesprächs gehört ja auch die Besinnung darüber, ob und wann und unter welchen Umständen und Bedingungen etwas besprochen werden kann, damit es nicht vorkommen kann, dass eine ganze Klasse «mit einem Gegenstand einfach nichts anzufangen weiss».

So wie wir an die geistigen und seelischen Kräfte im Kinde glauben, so glauben wir aber auch an die guten Kräfte in unsern jungen Seminaristen und trauen ihnen zu, dass sie fähig sind, selber zu entscheiden, welche Wege sie schliesslich einschlagen wollen, auch wenn

man ihnen nicht den Ausblick auf freiere und modernere Unterrichtsverfahren zum vornherein durch abwertende Beurteilung verbaut. Wichtiger als apodiktische Ablehnung des Neuen entgegennehmen zu müssen, wäre wohl, dass sie unterscheiden lernten zwischen äusserlichen Praktiken und grundlegenden Ideen. Denn auch dies trauen wir einigen von ihnen zu, dass sie den Mut zum Wagnis des Umdenkens und Neubeginnens aufbringen, der eine persönliche Leistung und den Einsatz des ganzen Menschen für seinen Beruf fordert. Sie werden belohnt werden mit dem entsprechenden Einsatz ihrer Schüler und daraus die Begeisterung gewinnen, die die Frucht ihres Verzichtes auf die bequemeren Wege ist. Begeisterung aber ist in unserem Beruf so wichtig wie die Tüchtigkeit, denn sie erst macht die Tüchtigkeit lebendig und fruchtbar. *Alice Hugelschofer*

III

Es ist oft merkwürdig, wie sehr theoretisch-pädagogische Besinnung vom zünftigen Praktiker missbilligt werden kann, und wie oft er sich in seinem praktischen Tun ganz zu Unrecht angegriffen fühlt. Es scheint, dass Lotte Müller in ihrem heftigen Angriff (SLZ 18) gegen Hans Aebli diesem alten Streitgespräch zwischen Theoretikern und Praktikern erlegen ist. Dabei will doch der Beitrag Aebli (u. a.) gar nichts anderes sein als theoretische Besinnung über das Problem der Frage allgemein und der Lehrerfrage im besonderen. Theorie und Praxis stehen, wir greifen damit auf eine Grundregel zurück, immer in einem Korrelatverhältnis. Es gibt keine Praxis ohne Theorie (wobei wir unter Theorie doch die reine Erkenntnis und das zuschauende Betrachten verstehen), denn jede Praxis ist immer an Bedingungen und Ordnungen gekettet, die vorgegeben sind, mit denen sie sich auseinandersetzen muss und die sie erkennen soll, wenn sie nicht scheitern will. Da nun Theorie ihrerseits im angedeuteten Sinne von der Praxis abhängt und damit in eine historische Situation hineingestellt ist, kann sie keine endgültige Lösung geben, auch die Theorie von Gaudig nicht. Es gibt daher wohl nichts Verfehlteres als die Dogmatisierung und Absolutsetzung eines einzigen Unterrichtsverfahrens; solches Herausgreifen eines Teiles, ihn für das Ganze einzusetzen und absolut zu erklären, ist äusserst gefährlich. Jedes einseitige Schulprogramm, und als solches bietet sich das Gaudigsche doch gewiss an, erliegt leicht der Gefahr der Dogmatisierung ihrer Prinzipien.

Dieser knappe Hinweis war nötig, um das Verhältnis von praktischer Unterrichtslehre und theoretischer Analyse zu zeigen und um zu erfahren, auf welcher Ebene sich eine Auseinandersetzung von Praxis und Theorie allein fruchtbar machen lässt. Es geht doch Aebli, um damit auf das konkrete Beispiel zu kommen, in keiner Weise um die angeführten Beispiele (vgl. Tabelle 1, S. 283, SLZ), sondern es geht ihm einzig und allein um eine wissenschaftliche Analyse des Wesens der Frage. Die Funktion der Frage, und dies musste wohl am praktischen Beispiel erläutert werden, ist offensichtlich die, den Schüler einen Gegenstand unter bestimmten Bedingungen (Gesichtspunkten) betrachten zu lassen. Indem nun der Schüler am neuen Gegenstand arbeitet, ihn geistig assimiliert, leistet er einen Erkenntnisakt, denn jede Erkenntnisfähigkeit bedarf unbedingt dieser Angleichung, dieser Assimilation. Es ist der Lehrer, der den zu leistenden Erkenntnisprozess mit seiner präzisen Frage einleitet; damit erweist sich aber diese Art der Frage (Aebli, S. 283) als didaktisches Hilfs-

mittel, das dem Schüler hilft, eine ganze Welt von Erkenntnissen aufzuschliessen, indem sie ihn dazu anleitet, einen vorgegebenen Gegenstand unter bestimmten Gesichtspunkten auszudeuten.

Ganz klar muss das Verdienst Aebli hervorgehoben werden, die Gedankengänge des Leipziger Kreises aus ihrer historischen Bedingtheit herausgelöst und für weitere Arbeit fruchtbar gemacht zu haben. Wir müssen zu verstehen suchen, in welcher Zeit Gaudig sein pathetisches Programm der freien geistigen Schularbeit vorbringt. Wenn auch Gaudig mit seiner Idee der Persönlichkeit dem pädagogischen Programm der Arbeitsschule schon recht fernsteht, so verkennt seine Theorie der Persönlichkeit (von humanistischen Bildern mitgeprägt) doch wohl ebenso wie diejenige der Arbeitsschule die Eigengesetzlichkeiten vieler Bildungsgüter. Wie oft wäre schweigendes Erleben sinnvoller als unreife kindliche Eigentätigkeit! Wir meinen schlicht folgendes: Es ist nicht nötig, keineswegs, dass unsere Kinder alles, was Menschen gedacht und mühevoll erkannt haben, in kindlicher Weise selbsttätig «erkennen» sollen.

Um auf die Frage als vollwertiges didaktisches Mittel zurückzukommen, verweisen wir auf die Lehrer landauf, landab, welche gerade dieses Mittel in glänzender Weise handhaben und deren Unterricht deswegen kaum jeden «seelischen Mitschwingens» (Lotte Müller) bar ist. Gewiss, es wäre ein idealer Zustand, wenn unsere Schüler dazukämen, wirklich selbständig einen neuen Unterrichtsgegenstand zu erarbeiten und zu erkennen. Aber wir setzen doch dabei eine Phase der gelenkten Arbeits- und Einübungszeit voraus. Und ist nicht in dieser Zeit die didaktische Frage (die didaktische Anforderung leitet ja denselben Erkenntnisakt ein) ein wesentliches Arbeitsmittel? Denn es ist doch wohl undenkbar, dass unsere Schüler selber dazu gelangen könnten, sich das dem Gegenstand adäquate Denkschema in jedem Falle beizulegen. Die Tabelle 1 (S. 283) zeigt u. a. die Frage nach dem Grund, der Folge, des Verhältnisses. Dies sind Erkenntnisinhalte, die dem durchschnittlichen Volksschüler zwar bekannt, aber noch in keiner Weise geläufig sind. Untersucht man beispielsweise bei dreizehn- bis fünfzehnjährigen Schülern in freien sprachlichen Äusserungen Grund- und Folgeangaben, wird man erstaunt grosse Unsicherheiten und selbst falsche Ausdrücke feststellen. Damit versuchen wir nur Aebli Untersuchung in diesem Punkte zu unterstreichen, dass nämlich die Lehrerfrage den Sinn hat, den Schüler in der gewünschten Richtung denken zu lassen, dann vor allem, wenn der Schüler geistig dazu noch nicht selber gelangen könnte. Dass ein Schüler zu solcher Tätigkeit eingeschult werden soll, vor einem neuen Gegenstand entsprechende Fragen selber zu stellen, bleibt trotz alledem unangetastetes Fernziel.

Wir sind, und damit kehren wir zum Anfang unserer Ausführung zurück, dankbar dafür, dass Aebli es unternimmt, ein unterrichtliches Geschehen auf seine theoretischen Grundlegungen zurückzuführen. Es ist ein fruchtbares Unternehmen, pädagogische Strömungen und Theorien einer Zeit aus der historischen Bedingtheit in Ton und Stil herauszulösen und die darin enthaltenen echten Anliegen in ehrlicher Synthese aufzunehmen und für neue pädagogische Ueberlegungen freizumachen. Wir sind der Ueberzeugung, dass dies Aebli in vollem Masse gelungen ist.

Ernst Müller

IV

Schlusswort des Verfassers

Liebe Frau Müller,

Als der Hase mit dem Igel um die Wette lief, wurde er, wie Sie wissen, das Opfer eines folgenschweren Irrtums. Er übersah, dass er es in Wirklichkeit nicht mit einem, sondern mit zwei Gegenspielern zu tun hatte: mit dem Igel und seiner Frau. Als er daher den langen Acker hinauf und hinunter lief, empfing ihn hier der Igel und dort die Igelin mit dem Rufe: «Ich bin schon da!» Der Hase verlor die Wette und bezahlte seinen Irrtum mit dem Leben.

Als Verfasser des Artikels «Die Lehrerfrage und der fragelose Unterricht» (Kapitel 7 meines Buches «Grundformen des Lehrens») komme ich mir in den letzten Tagen ein wenig wie der Hase in Grimms Märchen vor. Nicht etwa, weil Frau Hugelshofer meiner Selbsterkenntnis in freundlicher Weise aufgeholfen und mir die Augen über meinen intellektuellen Hochmut geöffnet hätte (der Hase «was en vörnehmer Herr un grausam hochfahrig dabi»). Auch nicht, weil ich es offensichtlich mit zwei bewehrten Gesprächspartnerinnen zu tun habe. Die Analogie meiner Lage mit derjenigen des Hasen sitzt tiefer. Da renne ich also den Acker hinauf und rufe: «Zuerst geleitete Erarbeitung der neuen Begriffe und Arbeitsmethoden!» – «Ick bün all (schon) hier!» tönt es mir da vom Ende des Ackers entgegen, «das haben wir schon immer behauptet: zuerst Einschulung, dann freie Erarbeitung neuer Wissensgebiete.» So weit, so gut: Wir stehen also auf dem gleichen Boden, und ich billige meinem Gegner gerne zu, dass er seine Stellung schon vor mir eingenommen hat.

Da wir aber daran sind, unsere Kräfte zu messen, renne ich den Acker wieder hinunter und setze, weil ich ja immer noch der gleichen Meinung bin, meinen Satz fort: «Zuerst geleitete Erarbeitung der neuen Begriffe und Arbeitsmethoden und dann selbständige Anwendung an neuen Gegenständen.» Aber wie ich da am Ende des Ackers ankomme, ruft es mir schon wieder entgegen: «Ick bün all hier!» Und dazu noch: «Du armer Hase! Du bist wirklich noch ein didaktischer Fussgänger! ‚Geleitete Erarbeitung‘ hast du gesagt? Haben wir nicht nötig. Bei uns gilt: selbständige Erarbeitung neuer Wissensgebiete *von Anfang an.*»

Da kommt mein Hasenhirn nicht mehr mit. Ich bin verwirrt und will mich schon geschlagen geben. Doch halt: habe ich es da jedesmal mit dem gleichen Igel zu tun? Oder sind es etwa ihrer zwei, die mich narren?

Aber genug des allegorischen Spiels. Entschuldigen Sie, liebe Frau Müller, die Einkleidung für das, was ich Ihnen vor allem antworten möchte. In Ihrer zweiten Entgegnung scheint sich mir erneut zu bestätigen, was ich in dem Kapitel, das Ihnen missfiel, schon festgestellt habe. Ich schrieb dort:

«Bei den Leipziger Pädagogen findet man einen interessanten inneren Zwiespalt. Als bedeutender Reformpädagoge der Jahrhundertwende glaubte Gaudig an die freie, selbständige und schöpferische Entfaltung des kindlichen Geistes. Die ‚freie geistige Schularbeit‘ ... ist für Gaudig Ausdruck jener Entwicklung, die bei geeigneter Pflege im Kinde alle wesentlichen geistigen Gehalte spontan erwachsen lässt. Bereiflicherweise ist die Notwendigkeit der Einschulung im Rahmen einer solchen Theorie ein Aergernis. Zwar geben sie Gaudig und seine bedeutenden Mitarbeiter, Otto Scheibner und Lotte Müller, offen zu. Aber sie erfassen ihr Wesen nicht grundlegend und legen, wenn nicht ein schlechtes Gewissen,

so doch eine deutliche Zurückhaltung an den Tag, wenn es sich um die Beschreibung der geleiteten Vorbereitung der selbständigen Schülerarbeit handelt» (S. 157-158 der «Grundformen»).

Wenn ich dies der Deutlichkeit halber etwas schärfer formulieren müsste, würde ich sagen, die Leipziger Pädagogen hätten ein doppeltes pädagogisches Ich, und sie könnten daher gleichzeitig am einen und am andern Ende des pädagogischen Ackers stehen. Das will heissen: Als hervorragende Praktikerin wissen Sie natürlich sehr genau um die Notwendigkeit der Einschulung, der geleiteten Vorarbeit der freien Tätigkeitsformen, und Sie geben dies ehrlicherweise auch zu. Im gleichen Abschnitt aber schildern Sie uns, wie Ihre Schüler *neue* Wissensgebiete selbständig erarbeiten: Sie legen der Klasse den Gegenstand der Stunde (eine Novelle) einfach vor, und in der Folge beschränken Sie sich darauf, «die Namen aufzurufen». Um ganz deutlich zu sein: Entscheidend ist dabei, dass Sie in dieser Stunde nicht gewisse vorher erlernte Arbeitsformen und Begriffe in selbständiger Weise *anwenden* lassen, sondern dass Sie hier, nach Ihren eigenen Worten, ein neues Wissensgebiet erarbeiten, eine Aufgabe, die ich in dem Kapitel, das hier zur Diskussion steht, klar und deutlich als den *Erwerb neuer Begriffe und Arbeitsmethoden* definiert habe. Hier ist bei Ihnen nun also plötzlich keine Mitarbeit und Anleitung des Lehrers mehr notwendig: Sie rufen nur noch Namen auf. Und weiter unten fragen Sie noch einmal, ob eine Erarbeitung von Fragerichtungen¹ unter der Anleitung des Lehrers nötig sei, und sie antworten: «Binden Sie einem Kind die Augen zu, und geben sie ihm eine kleine Plastik in die Hand! Es stellt *ohne Lehrerhilfe* (meine Hervorhebung) fest: Grösse, Oberflächenbeschaffenheit, Temperatur, Gewicht, Form ... und gewinnt auf diese Weise (ich wiederhole: ohne die Hilfe des Lehrers) Richtlinien für eine Gegenstandsbeschreibung².»

Hier vermag ich Ihnen nicht zu folgen, Frau Müller! Um noch einmal Ihr erstes Beispiel aufzugreifen: In einer typischen Demonstrationslektion, die der Erarbeitung neuer Begriffe dient, beschreiben Sie Ihre Rolle mit dem Satz: Ich beschränkte mich darauf, die Namen der Schüler aufzurufen. Eine solche Deutung ist von der Idee des Wachsenlassens her geprägt, denn wer nur noch Namen aufrufen zu müssen meinte, vertraute doch wahrlich auf ein geistiges Wachsen im Kinde, das keiner Anleitung bedarf.

Da ich nun das Werk Gaudigs sehr gut zu kennen glaube (statt noch einmal auf Ihre Argumente einzugehen, hätte ich nur die Seite IX [Vorwort] der Auflage 1917 von Gaudigs Hauptwerk «Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit» wiederzugeben gebraucht, durch die er sich in den Augen der Schweizer Lehrerschaft ein für allemal und endgültig erledigt hätte), fällt es mir nicht schwer, eine Stelle aus dem genannten Buch anzuführen, welche den innern Dualismus der Leipziger Pädagogen verdeutlicht. Wir lesen da auf der Seite 89: «Selbsttätigkeit ist das Kennwort der Methodik³ der von uns geforderten Schule der Zukunft.

¹ Sie sprechen von einem «Fragekatalog», der offenbar in den der freien Arbeit vorangehenden Stunden erarbeitet werden müsste. Warum übrigens ein Fragekatalog? Haben wir da nicht wieder einen jener Strohmänner vor uns, in deren Errichtung und Bekämpfung Sie allerdings diesmal Frau Hugelshofer bedeutend übertrifft.

² Wird das Kind wirklich von sich aus den Gesichtspunkt der Temperatur einer Plastik einnehmen? Und sind dies Ihre natürlichen Beispiele, die sich von meinen «konstruierten Fragen» so sehr abheben?

³ Eine «Methodik»? Ich traue meinen Augen nicht!

Durch die Selbsttätigkeit wird die Schule zur ‚Arbeitschule‘, d. h. zu der Schule, in der die *selbständige Tätigkeit* (meine Hervorhebung) des Schülers die wesentliche, den Charakter der Schule beherrschende Tätigkeitsform ist. Selbsttätigkeit fordere ich für alle Phasen der Arbeitsvorgänge; beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsgangs, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsgangs und des Ergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung soll der Schüler freitätig sein. Der freitätige Schüler bedarf keiner Fremdeinwirkung, um den Antrieb zur Tätigkeit zu gewinnen; er bedarf während der Arbeit keiner Erregung der Kraft von aussen, *er bedarf nicht der Wegführung* (meine Hervorhebung), damit er den Weg zur Lösung seiner Aufgabe findet. Das Prinzip der Selbsttätigkeit beherrscht den gesamten Schulkursus vom ersten bis zum letzten Tage.» So der Gaudig, den wir am einen Ende des pädagogischen Ackers antreffen. Kaum eine halbe Seite weiter unten (S. 90) treffen wir aber wunderbarerweise einen ganz andern Gaudig an. Hier lesen wir: «Durch ... planmässige Einschulung ist dahin zu wirken, dass der Schüler die *Arbeitstechnik* gewinnt. So paradox das klingen mag: der Schüler muss Methode haben. ... Die Schüler (vor allem die ‚führenden Geister‘⁴) versuchen sich an der Arbeit: ... Bisweilen wird auch das Vormachen des Lehrers am Platze sein. So sieht der Schüler die Arbeit vor seinen Augen werden und liest die Technik gleichsam aus der werdenden Arbeit ab. Es folgt dann die Erläuterung der Technik, durch die der Schüler den Sinn und die Zweckmässigkeit der gewählten Arbeitsweise erkennt. Die nächste Stufe lässt sich kennzeichnen als Nachmachenlassen unter geduldigem, schonendem Handführen, unter begleitendem und nachfolgendem Urteil, mit steter Hinleitung zur Selbstbeurteilung. Nun folgt das Einüben bis zur Beherrschung der Technik. Den krönenden Abschluss bildet das freie Arbeiten.» Und auf der folgenden Seite finden wir, auch als eine Art krönenden Abschluss, das entwaffnende Geständnis: «Aus dem Gesagten ergibt sich ... , dass in der Arbeitsschule nicht immer vollkommen freitätig gearbeitet werden kann; solange das Arbeitsverfahren noch nicht ganz beherrscht wird, ist eben das Eingreifen des Lehrers nötig.»

Hier glaube sogar ich armes Opfer einer Schulbildung, in deren Verlauf mir, wie Frau Hugelshofer sowohl scharfsinnig als auch richtig vermutet, unzählige Fragen gestellt worden sind, die in mir eigentlich jedes Erleben hätten zerstören und jedes seelische Mitschwingen sowie jede Phantasie ertöten sollen, hier also glaube sogar ich die unmissverständlichen Zeichen der Resignation und des schlechten Gewissens zu erkennen. Hier ist es eben Gaudigs weniger strahlendes pädagogisches Ich, das sich der harten Notwendigkeit der Anleitung beugt, während die Ideen der durchgehenden Spontaneität und Freitätigkeit zwar der Wirklichkeit nicht so gerecht werden, dafür aber den Gedankenflug von Gaudigs anderem Ich beschwingen und seiner Beredsamkeit den schulreformerischen Schwung verleihen.

Demgegenüber erlaube ich mir, nachfolgend noch einmal die Stellung zu umreissen, die ich in der vor-

⁴ Sie sind in den «guten» Quartieren der grossen Städte offenbar zahlreicher als anderswo. Nichtsdestoweniger habe ich aus dieser Tatsache nicht gefolgert, dass das Unterrichtsgespräch auf diese Quartiere beschränkt sei, wie mir das Frau Hugelshofer unterschiebt, sondern nur darauf hingewiesen, dass die *Pionierleistungen* des Unterrichtsgesprächs in solchen Schulen entstanden sind (S. 160). Auch bei Frau Hugelshofer hätte ich es sehr geschätzt, wenn sie mich korrekt hätte zitieren wollen.

liegenden Frage einnehme. Auf der Seite 149 der «Grundformen» (SLZ 11, S. 321) schrieb ich: «Es ist wirklich die Aufgabe des Lehrers, sich selber überflüssig zu machen, den jungen Menschen selbständig werden zu lassen und ihn in die Lage zu versetzen, die Welt und sein Leben aus eigenen Kräften zu meistern. ... Auf intellektuellem Gebiet heisst Selbständigkeit Probleme aus eigenen Kräften lösen und die Erscheinungen der Welt mit Hilfe der eigenen Begriffe und Denktionen erfassen und verarbeiten zu können. Der Lehrer hat sich dann überflüssig gemacht, wenn die Schüler zu neuen, in der Schule nicht behandelten Problemen Lösungen finden und sich neue, in der Schule nicht besprochene Gegenstände anzueignen vermögen. Somit ist es die Aufgabe der Schule, dem Schüler Gesichtspunkte, Auffassungstätigkeiten und Arbeitsmethoden zu vermitteln, mit deren Hilfe er dies zu leisten vermag. Dazu braucht er nicht nur Wissen, sondern auch Können, nicht nur reproduzierbare Vorstellungen und Begriffe, sondern geistige Werkzeuge.» Vielleicht kommt nach der nochmaligen Lektüre dieser Stelle auch Frau Hugelshofer zu der Ueberzeugung, dass ich doch nicht ganz in der Schemavorstellung des festgefahrenen und routinierten Vermittlers von Kenntnissen und Fertigkeiten hineinpasste, in die mich einzuordnen sie offenbar eine gewisse Neigung verspürt. Und nach diesem Zitat wäre es wohl auch sonderbar, wenn es mein Ziel wäre, die Abhängigkeit des Kindes *bewusst herbeizuführen*, wie Sie, Frau Müller, zwischen meinen Zeilen zu lesen meinen.

Wir wollen Gaudigs Beschreibung der Einschulung nicht im einzelnen mit der Ihrigen vergleichen. Das, wodurch ich die selbständige Anwendung der Begriffe und Arbeitsmethoden vorbereiten zu müssen glaube, nämlich die geleitete Erarbeitung, reduziert sich bei Ihnen auf ein «Wahrnehmen der Impulse, auf kultivierte Schülerfragen, auf klare Abgrenzung des Themas, planvolles, zielgerichtetes Arbeiten, auf das Hören der Äusserungen der Mitschüler, das Anknüpfen, das selbständige Beobachten und vieles, vieles andere». Ist das wirklich alles, was Sie zur Vorbereitung der freien Schülerarbeit zu sagen haben? Ist das nicht jene «deutliche Zurückhaltung» bei der Beschreibung der geleiteten Vorarbeit, von der ich oben gesprochen habe? Hier scheint mir sogar Gaudig um ein Bedeutendes realistischer zu sein, wenn er von Vorzeigen, Erläutern und Nachmachen sowie sogar vom «Einüben bis zur Beherrschung der Technik» spricht.

Ich verzichte darauf, den Wert einer (lebendigen, nicht erstarrten!) Methode und Theorie zu verteidigen. Herr Müller hat recht, wenn er uns die Notwendigkeit einer wechselseitigen Befruchtung von Theorie und Praxis in Erinnerung ruft. Im weitern kann man nicht so viele Bücher schreiben, wie es der Leipziger Kreis getan hat, um schliesslich doch den «Geist als Widersacher der Seele» zu erklären und das Entscheidende einer Schulreform in der «geistbewegten Atmosphäre» zu sehen.

Auch zu der Art, wie man Schulreformen anregen soll, möchte ich mich hier nicht äussern, obschon es mich reizt, etwas von demokratischen und «totalen» Reformen zu sagen und auch zu ergründen, warum Sie zwar in der Klasse die Hand «behutsam am Netz haben» wollen, aber von den immer noch «fragenden» Lehrern nichts weniger als eine «völlige Umlagerung des Schwerpunktes im pädagogischen Denken und Handeln», also einen radikalen Bruch mit den bisherigen pädagogischen An-

sichten fordern. Sind wir vor dem Auftreten des Gaudig-Kreises denn wirklich so ganz auf dem Holzweg gewesen? Und sind Sie wirklich so sicher, die volle, ganze und reine Wahrheit auf Ihrer Seite zu haben, so dass Sie uns getrost nahelegen können, unsere didaktischen Hütten zu verbrennen, die Brücken hinter uns abzubrechen und mit fliegenden Fahnen in Ihr Lager überzugehen?

Zum Schluss dieses Gesprächs möchte ich Ihnen, liebe Frau Müller, aber doch noch einmal versichern, wie hoch ich Ihre praktische Arbeit schätze. Wenn Sie meine erste Erwiderung nochmals durchlesen, werden Sie feststellen, dass ich jene nie als «illusionär und wirklichkeitsfremd» bezeichnet habe, wie Sie sagen, sondern dass ich lediglich in der theoretischen Deutung Ihrer Arbeit etwelches «illusionäre Beiwerk» sehe, das deren echte Ergebnisse verwischt und verdunkelt. Wenn Sie mir weiterhin sagen, dass Ihr und Gaudigs Begriff der Demokratie keine politische Bedeutung habe, so haben wir uns eben missverstanden; doch werden Sie es einem Schweizer wohl weiter nicht übelnehmen, wenn es ihm nicht leichtfällt, Ihren und Frau Hugelshofers *unpolitischen Begriff der Demokratie* zu übernehmen. Aber noch einmal: Ich habe Sie in Zürich mehrmals Schule halten gesehen, und ich war jedesmal beeindruckt von der Strahlungskraft Ihrer Erzieherpersönlichkeit. Diese, und nicht Gaudigs Theorie der «Freitätigkeit», scheint mir auch Ihre unzweifelhaften pädagogischen Erfolge zu begründen. Da aber die Ideen, welche wir in unsern Büchern der Welt übergeben, ihr eigenes Leben haben und auf längere Sicht auch das einzige sind, das von unserem Wirken zurückbleiben wird, scheint es mir nicht gleichgültig, in welcher Weise wir unser praktisches Tun deuten. Dass ein Kräftemessen in Form von Demonstrationslektionen irgend etwas zu unserer Auseinandersetzung hinzufügen würde, glaube ich nicht; denn all das, was uns bisher trennt, käme bei der Deutung unserer Versuche, ja wahrscheinlich schon bei der Formulierung der Aufgaben⁵, wieder zum Vorschein, und wir müssten nach unseren Lektionen fortfahren, uns über deren Deutung zu streiten. So hat es ja auch überhaupt nichts zur Vermittlung zwischen den verschiedenen *psychoanalytischen Schulen* beigetragen, dass ständig nebeneinander Freudsche, Adlersche und Jungische Analysen laufen, die alle Erfolge haben. Für die Wissenschaft ist eben nicht der praktische Erfolg entscheidend, sondern seine Deutung. Diese aber setzt zuerst und vor allem Klärung der Begriffe und Auffassungen voraus: erst dann kann ein aussagekräftiges Experiment überhaupt erdacht werden.

So müssen wir unser Gespräch an dieser Stelle wohl abbrechen. Wenn ich stellenweise etwas scharf formuliert habe, so bitte ich Sie herzlich um Entschuldigung, und ich versichere Sie, dass ich weiterhin die Auffassung vertreten werde, die ich im letzten Satz des 7. Kapitels meiner «Grundformen des Lehrens» ausspreche, nämlich, «dass man heute gut daran täte, Ihre Forschungsrichtung wieder aufzunehmen⁶.» Damit verbleibe ich mit den besten Wünschen
Ihr Hans Aepli

⁵ Es käme natürlich nicht in Frage, dass wir unsere Lektionen auf die Betrachtung von Texten beschränkten, an die Sie fast ausschliesslich zu denken scheinen. Mein Kapitel, auf das Sie erwidert haben, handelt sogar vor allem vom Sachunterricht, und es bezieht sich auf die mathematische, natur- und sozialwissenschaftliche Begriffsbildung ebensowohl wie auf die sprachliche.

⁶ Zugleich hoffe ich auch Frau Hugelshofers Bedenken, dass es einem Lehrer des Zürcher Oberseminars an Sorgfalt und jeglichem Ernst in der Behandlung der modernen Unterrichtsformen gänzlich gebreche, ein wenig zerstreut zu haben.

Schulnachrichten aus den Kantonen

Appenzell A.-Rh.

Kantonalkonferenz 1961 in Gais

Am Fronleichnamstag versammelte sich die Lehrerschaft von Appenzell A.-Rh. zur Kantonalkonferenz 1961 in der «Krone» in Gais. Der Kantonalpräsident, *Hans Frischknecht*, Herisau, konnte nebst den fast vollzählig erschienenen Kolleginnen und Kollegen eine Anzahl Gäste begrüssen, darunter den Vorsteher des Erziehungsdepartementes von Appenzell A.-Rh., Herrn Regierungsrat *Hohl*, Herrn Erziehungssekretär Dr. *Kürsteiner* und Herrn Schulinspektor *Metzger*.

Den Jahresbericht stellte der Präsident unter das Wort Goethes: «Gegen Kritik kann man sich weder schützen noch wehren, man muss ihr zum Trotz handeln, und das lässt sie sich nach und nach gefallen.» Damit griff der Vorsitzende ein Problem auf, das überall dort besteht, wo von Schule oder Lehrern die Rede ist. Er führte vor allem die Junglehrer an, die unter der zum Teil übelwollenden Kritik viel mehr leiden als ihre älteren, dickhäutigeren Berufsgenossen. Der zersetzend wirkenden Kritik stellte er die Hilfe gegenüber, die gerade der junge Lehrer in ganz besonderem Masse von seiten seiner Kollegen, der Eltern und der an den Anliegen der Schule beteiligten Behörden erwartet. Kritik kann nicht aus dieser Welt geschaffen werden. Es ist aber möglich, ihr durch ehrliches Bemühen etwas Wertvolles abzurufen. Wo aber gar nichts zu holen ist, da lasst uns schweigen und durch die Tat beweisen, wie ungerechtfertigt die Kritik war! Mit diesen ermahnen Worten leitete der Präsident über zum Rückblick auf die Geschäfte des verflossenen Konferenzjahres.

Der Kantonalvorstand versammelte sich viermal, die Delegierten tagten dreimal. Den Hauptgegenstand der Besprechungen bildete die Revision der Pensionskassastatuten. Zusammen mit der Landesschulkommission setzte sich die Lehrerschaft aller Altersstufen tatkräftig für eine Verbesserung der hiesigen Pensionsverhältnisse ein. Die in diesen Tagen vom Kantonsrat zu verabschiedende Vorlage entspricht wohl in den Hauptpunkten den vom Lehrerverein verfochtenen Anliegen, verzichtet aber auf die Verankerung von Postulaten, die der Lehrerschaft nicht ganz nebensächlich erscheinen.

Der Wechsel im Mitgliederbestand war wiederum beträchtlich. Fünf Kollegen wurden dem Lehrerverein durch den Tod entrissen, drei haben sich in den Ruhestand zurückgezogen und 18 schieden durch Demission aus dem Schuldienst der Gemeinden aus. 23 neue Lehrkräfte traten dieses Frühjahr die Nachfolge an. Zwei Kollegen konnten für 45- und 40jährige Treue gegenüber dem Kanton, zwei weitere für ihren 40jährigen Schuldienst in derselben Gemeinde geehrt werden. Also auch das ist noch möglich in unserer schnellebigen Zeit!

Die Beziehungen zum SLV haben sich im vergangenen Konferenzjahr dahin geändert, dass der Lehrerverein von Appenzell A.-Rh. seit dem 1. Januar 1961 durch seinen Präsidenten wieder im Zentralvorstand vertreten ist. Kollege *Heinrich Altherr* musste aus der Jugendschriftenkommission ausscheiden. Für seine in aller Stille geleistete wertvolle Arbeit durfte er den herzlichen Dank des Vorsitzenden entgegennehmen. Ein spezieller

Dank galt aber auch Herrn Jakob Meier, der nach 35-jähriger Tätigkeit als kantonaler Lehrmittelverwalter zurückgetreten ist. Das kommende Konferenzjahr stellte der Präsident unter das Motto: Aus dem Lärm in die Stille, aus der Gehetztheit in die Ruhe, aus der Zerstreuung in die Sammlung!

Den Nachruf auf den im verflossenen Konferenzjahr verstorbenen Kollegen Dr. *Heinrich Brenner*, Gais, welcher sich mit grosser Hingabe für die Erhaltung der appenzellischen Volksmusik einsetzte, verlas Prof. Dr. Schläpfer, Trogen. – Der Vorstand, die beiden verbleibenden Mitglieder der Geschäftsprüfungskommission, der Vertreter in der kantonalen Lehrmittelkommission und die drei Delegierten in den SLV wurden bestätigt. Als drittes Mitglied der Geschäftsprüfungskommission wurde Fräulein *Ehrbar*, Teufen, und als Ersatz für den zurückgetretenen Rechnungsrevisor der Pensionskasse, Herrn Dr. Bachmann, Trogen, Sekundarlehrer *Rudolf Widmer*, Trogen, gewählt. Die beiden Traktanden «Konferenzthema 1962» und «Wünsche und Anträge» wurden nicht benützt.

Die sehr gehaltenen Ausführungen von Herrn Dr. *Gasser*, Biel, über das Thema «Die Strukturwandlungen der Wirtschaft und ihre Auswirkungen auf die Schule» stiessen auf grosses Interesse.

Der Referent ging von der durch keine präzisen Formulierungen zu fassenden Unzufriedenheit der Wirtschaft mit der heutigen Schule aus. Um die Beziehung zwischen Wirtschaft und Schule zu klären, zeigte er mit Wort und graphischer Darstellung die Entwicklungstendenzen in der schweizerischen Wirtschaft. Das Merkmal der heutigen Wirtschaft ist eine ziemlich regelmässige Aufwärtsbewegung, was z. B. im Vergleich der mengenmässigen Produktion von 1870 zur Gegenwart deutlich zum Ausdruck kommt. Die stets wachsende Produktion ist das Resultat verschiedenster Faktoren: Ansteigen der Weltbevölkerung, Wachsen der Produktivität (mengenmässige Leistung pro Arbeitskraft und pro Arbeitsstunde), technischer Fortschritt, Welthandel. Mittel, die die dauernde Steigerung der Produktivität ermöglichen, sind erstens der Aufbau eines Produktionsapparates und zweitens die qualitative Verbesserung des Produktionsapparates durch Automation. Je mehr aber die menschliche Arbeitsleistung der Maschine übertragen wird, desto mehr Kapital muss investiert werden. Die Automation bewirkt eine strukturelle Verschiebung bei den Berufstätigen, wo die Metall- und Maschinenindustrie immer mehr Leute benötigt, während zur Herstellung der Konsumgüter immer mehr Arbeitskräfte durch Maschinen ersetzt und damit abgelöst werden. Die Maschine ersetzt aber niemals den qualifizierten Arbeiter, sondern vielmehr den ungelerten. Aus dieser Tatsache, die durch das Zurückgehen der Anzahl der ungelerten Arbeiter bestätigt wird, ergibt sich für die Schule eine klare Forderung! Eine gute Schulbildung wird auch in Zukunft das beste Rüstzeug für die jungen Menschen sein. Die Art und Weise, wie der Schüler nun zu seinem Wissen gelangt, stellte der Referent in Frage. Die fortschreitende Spezialisierung, die vermehrte Arbeitsteilung in den grossen Unternehmungen des Wirtschaftslebens verlangen gleichzeitig eine vermehrte Zusammenarbeit; der einzelne Spezialist ist zwar sehr nötig, er muss aber bereit sein, sich ins Ganze einzuordnen. Diese Grundhaltung sollte dem Kind schon im Elternhaus, da wo dieses jedoch seine Aufgaben nicht mehr voll und ganz erfüllen kann, in besonderer Masse von der Schule anezogen werden. Der Vortragende nannte als Beispiele das Musizieren, das Betreiben von Sport, Gemeinschaftswerke, das Singen und hob speziell das Singen von Kanons hervor. So wie im Kanon jede Stimme selbständig ist, sich aber doch ins harmonische Ganze einfügt, so sollte es im späteren Leben in der Wirtschaft sein. In dieser Hinsicht vermag die Schule sehr viel zu tun, was die Kinder auf eine gesunde Eingliederung ins Wirtschaftsleben vorbereitet.

Diese Darstellung der von hoher Warte aus gesehenen Zusammenhänge zwischen Wirtschaft und Schule wurde mit grossem Beifall aufgenommen. Sie mag die einen Kollegen in ihrer Arbeit bestärkt, andere aber zu einer ernsthaften Ueberprüfung ihrer bisherigen Schulführung veranlasst haben.

Während des Mittagessens erfreute der Jugendchor Gais die Anwesenden mit einem bunten Strauss bodenständiger Appenzeller Lieder. Der Gemeindehauptmann von Gais hiess die Lehrerschaft in den Gemarchungen seiner Gemeinde herzlich willkommen. Der Erziehungsdirektor überbrachte seinerseits die Grüsse der Landeschulkommission. Mit einem warmen Dank an alle, die zum guten Gelingen der diesjährigen Konferenz beigetragen haben, schloss der Kantonalpräsident die erfreulich verlaufene Zusammenkunft. hm

Solothurn

Umschulungs- und Sonderkurse zur Behebung des Lehrermangels

Der ununterbrochene Lehrermangel führte auch im Kanton Solothurn zu Sondermassnahmen. Es ist schwer abzumessen, wie weit die Entwicklung voraussehen war und ob rechtzeitig Vorkehren hätten getroffen werden können. Empfindlicher Mangel an Arbeitskräften ist ja in der ganzen Wirtschaft Tatsache.

Zur Behebung des Lehrermangels wurden *Sonderkurse für Maturanden* durchgeführt. Seminaristen mussten vorzeitig im Schuldienst eingesetzt werden. Neuerdings wurde auch ein zwei Jahre dauernder *Sonderkurs für Berufsleute* ausgeschrieben.

In seiner letzten Session hat nun der Kantonsrat die Durchführung von *Ergänzungskursen* für die vorzeitig in den Schuldienst getretenen Seminaristen und Teilnehmer der Maturandenkurse beschlossen, und zwar im Sinne einer Weiterbildung unvollständig ausgebildeter Lehrkräfte. In gleicher Weise sollen *Weiterbildungskurse für die vollaussgebildete Lehrerschaft* angeordnet werden. Die Kursleitung wird einer vom Regierungsrat zu wählenden Persönlichkeit übertragen, die die Wahlvoraussetzungen als Lehrer an der Kantonsschule erfüllt und entsprechend besoldet wird. Die Kurse werden regional und stufenweise durchgeführt und dauern drei Wochen.

Wie der Regierungsrat in seinem Bericht ausführt, besteht nach einer gewissen Zeit der praktischen Betätigung im Lehrerberuf das Bedürfnis, sich weiterzubilden. Notwendig ist dabei die Besinnung auf die Fundamente der erzieherischen Tätigkeit und ihre Auswirkung auf die Arbeit im Schulalltag. Es muss eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis bestehen. Die Lehrerbildung ist mit der Ausbildung im Seminar nicht beendet.

Die von den *Lehrervereinen* organisierten Weiterbildungskurse sind meistens sehr kurzfristig und beschlagen nur einzelne Fächer. Sie ermöglichen deshalb nicht die erwünschte Vertiefung, bei denen auch Lektionen durch die Kursteilnehmer gehalten werden können. Diese Kurse bilden einen integrierenden Bestandteil der Seminarreform. Sie werden auch von den Lehrervereinen, in denen sie zur Diskussion standen, begrüsst. Man wünschte dafür das *Obligatorium*. So komme das Bekenntnis zum Ausdruck, dass die Lehrerbildung sich nicht einmalig am Seminar erschöpfe.

Die Kurse rollen die *Probleme der Schule im Alltag* in neuer Sicht auf. Wir hoffen dabei, dass unsere Anregung im Kantonsrat berücksichtigt wird, und wünschen den Einblicke in die Praxis des dörflichen und wirtschaftlichen Lebens vorsehenden Weiterbildungskursen vollen Erfolg! sch.

St. Gallen

Mädchen vor der Berufswahl

Auch die weibliche Berufsberatungsstelle der Stadt St. Gallen hat kurz vor den Frühjahrsferien wie ihre männliche Abteilung eine Umfrage unter den Schulentlassungsjahrgängen durchgeführt.

Die Umfrage erstreckte sich auf 628 Mädchen, nämlich 147 Primarschülerinnen, 352 Sekundarschülerinnen und 129 Schülerinnen der Töchterschule Talhof im 9.-11. Schuljahr.

Waren es bei den Knaben 26 %, die vorerst eine weitere Schule besuchen wollen, so steigt diese Zahl bei den Mädchen auf 42 %. Dabei ist zu beachten, dass diese weitem Schulungsmöglichkeiten bedeutend mannigfaltiger sind als bei den Knaben, indem neben Mittelschulen und Seminarien in grosser Zahl auch Institute, Frauenarbeitsschule, Fachschulen usw. in Frage kommen. So wird von den Möglichkeiten unserer Stadt, sich vertiefte Allgemein- oder Fachausbildung zu holen, recht rege Gebrauch gemacht. Die mehr praktisch orientierten Schülerinnen der Primarabschlussklassen besuchen mit Vorliebe die hauswirtschaftlichen Klassen der Frauenarbeitsschule, die als neuntes freiwilliges Schuljahr bezeichnet werden können und für diese Mädchen von grossem Werte sind.

Andererseits sinkt bei den Mädchen die Zahl jener, die sofort mit einer vertraglichen Berufslehre beginnen, auf 19 % (bei den Knaben 52 %). Es zeigt sich hier die Tatsache, dass viele Mädchen bei Schulaustritt noch ganz unentschlossen und froh sind, die Entscheidung noch etwas hinausschieben zu können. Ausserdem ist es ja für zahlreiche Berufe wertvoll oder gar notwendig, sich zuerst vertiefte hauswirtschaftliche Kenntnisse oder eine Fremdsprache erworben zu haben.

Viel geringer, als gemeinhin angenommen wird, ist die Zahl jener, die nach Schulschluss eine Stelle als Hilfsarbeiterinnen antreten, so etwa in der Spedition eines Stickerhauses, als Büroanfängerinnen usw. Es sind dies nur 6 %. Dagegen wollen 7 % zuerst ein Jahr lang in einem Privathaushalt der deutschen Schweiz arbeiten. 9 % reisen als sogenannte Volontärinnen ins Welschland, um dort in einem Haushalt zu arbeiten und sich dabei die für manche Berufe notwendigen Französischkenntnisse anzueignen. Mit 54 Töchtern ist diese Zahl eigentlich recht bescheiden, angesichts der Tatsache, dass alljährlich Tausende junger Mädchen ins Welschland fahren, so etwa 2000 allein nach Lausanne. Es scheint, dass in unserer Gegend allmählich die begrüssenswerte Einsicht in weitere Kreise gedrungen ist, dass der Erfolg eines Welschlandjahres viel grösser ist, wenn gute französische Vorkenntnisse, eine gewisse hauswirtschaftliche Vorbildung und charakterliche Reife vorhanden sind. Die Mädchen stehen dann auch viel weniger in der sonst beträchtlich grossen Gefahr, nur als billige Arbeitskräfte ausgenützt zu werden.

6 % aller Befragten gehen als Volontärinnen in Institute in Frankreich und Belgien.

Den höhern Töchtereschülerinnen des Talhof ist die Westschweiz oft zu wenig weit weg; ihre Sehnsucht zieht sie nach Paris oder London. Auch die Sprachschulen in England finden guten Zuspruch.

Einen Sonderfall bilden die Schülerinnen der Handelsabteilung des Talhofs. Diese haben mit ihrem Handelsdiplom bereits eine Berufsausbildung. 22 von ihnen haben bereits Stellen in Aussicht.

Ein kleiner Rest der Befragten war im Zeitpunkt der Umfrage noch unentschieden, während eine Anzahl vorläufig daheim benötigt wird, da die Eltern einen Bauernbetrieb, ein Restaurant oder ein anderes Geschäft haben.

Als typische Züge dieser Umfrage darf festgehalten werden: Die überwiegende Anzahl der Mädchen steht einer Berufsausbildung positiv gegenüber und hat den festen Willen, sich zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft ausbilden zu lassen. Die guten Verdienstmöglichkeiten der Hochkonjunktur ermöglichen es einer stets wachsenden Zahl von Eltern, ihren Kindern eine gute Berufsausbildung zu bieten, die bei den Mädchen in viel stärkerer Masse als bei den Knaben durch höhere Schulen vermittelt wird.

Ein Vergleich zwischen Mädchen und Knaben ergibt folgendes Bild:

	Mädchen	Knaben
Höhere Schule	42 %	26 %
Berufslehre	19 %	52 %
Hilfsarbeiter	6 %	22 %
Haushalt (nicht Lehre)	7 %	
Welschland	9 %	
Institut (Volontärin)	6 %	
Paris, London	2,5 %	
Arbeitsstelle nach Berufsausbildung (Handelsdiplom)	3,5 %	
Rest noch unbestimmt oder daheim benötigt.		

G.

Thurgau

Ein wertvoller Gedankenaustausch im Thurgau

Der einem wahren Lehrer angeborene Bildungshunger und die uns Schweizern besonders liegende Reiselust veranlassten letzten Sommer auf Anregung des Bezirkskonferenzpräsidenten, Sekundarlehrer *Werner Lang* in Mönchwil, 14 hinterthurgauische Lehrerinnen und Lehrer, die altbekannte Goldschmiedestadt Hanau am Main aufzusuchen, um dort Einblick in das deutsche Schulwesen zu erhalten. Sie haben eine herrliche Zeit verlebt und sind mit Erlebnissen und Erkenntnissen reich befrachtet heimgekommen.

In diesem Monat statten uns etwa 20 deutsche Kollegen den seinerzeit vereinbarten Gegenbesuch ab.

Werner Lang hat ein prächtiges Programm zusammengestellt. Unser allem Guten und Edlen so aufgeschlossene Erziehungschef Dr. *Ernst Reiber* wird die Gäste am Tage der Bezirkskonferenz (19. Juni) in Mönchwil persönlich begrüssen. Dr. *Schoop*, der bekannte Historiker und Kantonsschullehrer, hält einen Vortrag über «Geschichte des Kantons Thurgau». Dr. *Bruno Meyer*, der verdiente Staatsarchivar, führt die deutschen Gäste durch das erneuerte Schloss Frauenfeld, den Sitz des historischen Museums. Schulinspektor *René Schwarz*, ein Mann, der unsere Schule aus der Perspektive des Lehrers und des Schulinspektors gründlich kennt, gibt den Hanauern einen «Ueberblick über das schweizerische Schulwesen».

Während eines Tages besuchen die Gäste die Mönchwiler Schulen. Die Hauswirtschaftsschülerinnen unter

Fr. Hedi Huldig laden die Hanauer zum Mittagessen ein. Gewiss eine originelle, nette Idee!

Ein weiterer Tag gilt der Bodenseegegend, dem alten Kulturzentrum der Ostschweiz. Seminardirektor Dr. *W. Schohaus*, der führende Schulmann, zeigt seine Lehrerbildungsanstalt in Kreuzlingen und erfreut die Besucher mit einem Vortrag über «Lehrerbildung – Schülerelbstregierung», einem seiner Herzensanliegen.

Für uns Thurgauer ist es klar, dass die Mönchwiler es sich nicht nehmen lassen, ihre Kollegen von ennet dem Rhein in unsere Visitenstube, auf den Arenenberg mit der landwirtschaftlich-hauswirtschaftlichen Schule und dem Napoleonmuseum, zu führen. Sicher wird Verwalter *Hugentobler*, ein sehr bekannter Napoleonforscher, viel Interessantes zu erzählen wissen.

Über unsere Berufsorganisation, die unsere Kollegen natürlich auch interessieren wird, referiert Lehrer *Adolf Eigenmann*, Amriswil, der hervorragende Präsident unserer Sektion des SLV. Die Mönchwiler unterlassen es nicht, ihre Gäste auch mit *St. Gallen* bekanntzumachen. Ein Ziel jener Fahrt wird die Stiftsbibliothek sein. Am gleichen Tag sind die Pädagogen auch Gäste im Erziehungsheim Mauren, wo Vater *Hch. Baer*, ein Pionier auf dem Gebiete der Schulung und Erziehung Geisteschwacher, zeigen wird, wie er seine Aufgabe anpackt.

Dass auch das Pestalozzidorf Trogen, der Wallfahrtsort vieler Pädagogen, besucht wird, ist wohl allen klar.

Daneben besuchen die deutschen Amtsschwestern und Amtsbrüder auch markante thurgauische Schulbauten. Man bringt sie auch in Verbindungen mit thurgauischer Industrie.

Ein Abend vereinigt die Gäste mit ihren Gastgebern bei einem vom Erziehungsdepartement gespendeten Abendessen zu geselligem Beisammensein, zu einem sicher für beide Teile wertvollen Gedankenaustausch, welcher seine positiven Auswirkungen haben wird. Das Wochenende steht den Tagungsteilnehmern zur freien Verfügung. Viele werden es benutzen, um die erste Wirkungsstätte Pestalozzis, den «Neuhof» auf dem Birrfeld, zu besuchen.

Die Hanauer Kollegenschaft sei auch von der SLZ in der Schweiz herzlich willkommen geheissen! E. O.-A.

«Ich leite eine Ferienkolonie»

Frühstück – Mittagessen – Nachtessen. Verschlafen sitzen die Kinder ruhig mumpelnd beim Frühstück. Geradezu gesittet geht es zu. Schon das Mittagessen wird lärmiger sein. Den Höhepunkt bringen die Abendmahlzeiten. Was es da nicht alles zu erzählen gibt! Leichte Ermüdung wirkt stimulierend auf Schwatzen und Lachen. Der Lärm droht zu überborden.

Mit Vorteil setzt man da ein «Stilles Nachtessen» an. Kein Wort darf gesprochen werden! Diese Massnahme fordert am Anfang unerbittliche Konsequenz. Das erste Wörtlein berechtigt zum Verlassen der Tischgemeinschaft. Je konsequenter man in den ersten Tagen vorgeht, desto eher wird sich der Erfolg einstellen. Selbstverständlich werden sich auch die Leiter an diese Schweigezeit halten. Nach einigen Tagen wird man nach der ersten Hälfte der Mahlzeit leises Sprechen erlauben. An der bisherigen Ruhe gemessen wird nun der Lärm nicht überborden. Diese Massnahme wirkt beruhigend und hilft die Nachtruhe vorbereiten.

Die Mahlzeiten ergeben ein weites Erziehungsfeld. Kindern, die jenseits jeglicher Esskultur aufgewachsen sind, wird man die Grundlagen bieten. Mütter anständig essender Kinder werden dankbar sein, wenn «ihre Linie» in der Kolonie fortgeführt wird.

Die drei Grundregeln lauten:
«Linke Hand neben dem Teller!»
«Aufrecht sitzen!»
«Lippen schliessen!»

Positive Leistungen einzelner Kinder werden vermerkt. Diese Grundregeln können nur dann eingeführt werden, wenn die Leiter verteilt an den verschiedenen Tischen sitzen. (Sie essen auch dasselbe wie die Kinder!) Nur so lernt der Leiter die Essgewohnheiten seines Tisches und die Fortschritte einzelner Kinder kennen und beachten. Er wird die Verteilung des Essens an seinem Tisch übernehmen. Jedes Kind isst von allem! Wenn ein Kind etwas gar nicht gern hat, muss es nur sehr wenig davon nehmen. Es gibt Kinder, die gewisse Nahrungsmittel nicht vertragen (zum Beispiel Spinat, Einlaufsuppe, Eier). Man kann daher jedem Kind ein Nahrungsmittel zubilligen, von dem es nichts essen muss. Jedenfalls darf man auf Fleisch oder Wurst verzichten. Die Teller werden nicht «patschvoll» geschöpft. Lieber wenig auf einmal, dafür mehrmals nachfüllen. So beugt man unausgegessenen Tellern vor.

Das Mahl als Gemeinschaftserlebnis bedarf einer bestimmten Form, die auch als Modell für die Gestaltung der Mahlzeiten in der Familie dienen kann. Man rennt nicht zum Tisch wie die Schweine zum Trog. Zum Beginn der Mahlzeit wird gebetet oder gesungen (Tischlieder «Mein Lied», Nummer 152-162). Leiter und Kinder eines Tisches reichen sich im Kreis die Hände. «Wir gehören zusammen!» mag das heissen. Man kann auch eine stille Minute einschalten. So kann jedes Kind für sich danken für das Essen. Alle warten aufeinander mit dem Beginn der Mahlzeit. Ebenso wird gewartet, bis alle fertig sind. Mit einem Lied oder einer Mitteilung kann die Mahlzeit geschlossen werden. Um einem allgemeinen Hinausstürmen aus dem Essraum vorzubeugen, lässt man Tisch um Tisch das Zimmer verlassen.

Liegestunde. Die Nachtruhe wird ziemlich spät eintreten. Die Tagwache ist ziemlich früh. Viele Kinder kommen deshalb in einer Kolonie zu wenig zum Schlafen. Eine Liegestunde nach dem Mittagessen vermag dieses Schlafmanko auszugleichen. Sie ist aber nur dann sinnvoll, wenn müde Kinder wirklich schlafen, wissbegierige lesen und schreibfreudige schreiben können. Ohne Beaufsichtigung ist eine Liegestunde wertlos, in jedem Falle bei Kindern von 6-12 Jahren. Die Leiter werden deshalb auf die verschiedenen Schlafräume verteilt ihre «Zimmerstunde» verbringen. Wenn der Leiter vom ersten Tag an in der Liegestunde anwesend ist, wird ruhiges Verhalten zur Tradition. Auch für den Leiter ergibt sich so eine erwünschte Ruhepause nach der «Halbzeit» des Tages. Hält er diese Ruhepause während der Dauer der Kolonie ein, indem er sich an einem spannenden Roman (spannend muss er sein, sonst schläft man ein!) oder an einem Schläfchen erlabt, wird er auch anstrengende Tage gut überstehen.

Diese Hinweise stehen zusammen mit vielen anderen guten Gedanken in der kürzlich im Verlag Pro Juventute erschienenen Broschüre «Ich leite eine Ferienkolonie» von Felix Mattmüller (51 Seiten Fr. 2.-). Es handelt sich dabei um einen Teildruck aus dem im EVZ-Verlag herausgegebenen Buch «Kind und Gemeinschaft» desselben Verfassers.

«Podium, grüne Wandtafeln, Hufeisenbestuhlung usw.»

Sehr geehrter Herr Marthaler, gestatten Sie mir, dass ich auf Ihre Einsendung in der SLZ vom 26. Mai 1961 zurückkomme. Was ich an Ihrem Artikel vorbehaltlos unterstützen kann, ist die Tatsache, dass der moderne Mensch alles in Frage stellt und neu durchdenkt, ja stellen muss und neu durchdenken soll. Glücklicherweise sind wir heute wenigstens zum Teil so weit, dass wir nicht alles akzeptieren, was uns vorgelegt wird, obwohl durch die grosse Flut von Geschriebenem vieles davon nicht mehr mit der notwendigen Beachtung studiert werden kann und damit viel Gedrucktes oft als unabänderliche Tatsache hingenommen

wird. Und wieviel von Geschriebenem führt das Leben einer Eintagsfliege und geht, oft glücklicherweise, rasch den Weg alles Irdischen?

Es scheint mir, dass Sie vergessen haben, aus welchen Gründen bewegliche Schülertische einmal so und einmal anders aufgestellt werden. Es ist klar, dass bewegliche Bestuhlung nicht zu einer Unordnung führen darf. Hingegen ist es eine reine Erziehungsangelegenheit, welche Ordnung in einem Schulzimmer mit Zweiertischen herrscht. Und da ist es eben Sache des Lehrers, ob er das nötige Zeug hat, die Schüler trotz Gruppenordnung zum erspriesslichen Schaffen zu bringen. Bei Ihnen scheint die Gruppentischordnung völlig unsinnig zu sein, da sich die Schüler leicht einblasen und durch allerlei Dummheiten vom Unterricht ablenken können. Wenn ein Seminarist das behauptet, so kann ich es begreifen und verstehen; bei einem erfahrenen Schulmann jedoch zweifle ich trotz allen andern Qualitäten am pädagogischen Geschick. Tagtäglich jammern uns führende Persönlichkeiten aus Handel und Industrie die Ohren voll, unsere zweitwichtigste Aufgabe in der Schule sei die Erziehung zur Gemeinschaft. Mit dem Gruppentisch können und sollen wir einen Beitrag dazu leisten. Ich glaube, dass Sie einem grossen Irrtum verfallen, wenn Sie behaupten, die Gruppentischordnung verleite den Schüler zu Dummheiten und zum Einblasen. Eben das, trotz Gruppentisch, dem Schüler abzugewöhnen und ihm dafür ein sauberes, ehrliches und anständiges Verhalten anzugewöhnen, schaue ich als eine unserer wichtigsten Erziehungsaufgaben in der Schule an. Sie ist nicht leicht, aber sie lohnt sich. Wir helfen dem jungen Menschen gar nicht, wenn wir ihn dort, wo er acht, evtl. neun Jahre lang arbeitet, zu einem Einzelmenschen erziehen und ihn nachher ins Leben hinaus entlassen, wo er andauernd mit Mitmenschen zusammenstösst. Schaffen wir doch etwas mühsam Erreichtes nicht mit einigen wenigen Worten wieder ab; aber nehmen wir uns als Lehrer vor, das pädagogisch-psychologische Richtige aus dieser Bestuhlung zu machen. Mit roter Farbe auf dem Boden sind die Erziehungsprobleme nicht aus dem Schulzimmer verbannt!

Mit freundlichem Gruss

E. Scherrer, St. Gallen

Eingang neuer Bücher

(Besprechung vorbehalten)

FÜR DIE SCHULE

Hans Müller: Wir und unser Heimatland. Ein heimat- und lebenskundliches Arbeitsbuch für Schüler und Lehrer der vierten bis achten Volksschulstufe. Alle Abbildungen nach Entwürfen und Angaben des Verfassers von Maria Wolf-Hambrosch und Walter Liskonig. 180 S., Fr. 10.-; Leykam, Pädagogischer Verlag, Graz.

Ur- und frühgeschichtliche Beziehungen zwischen Europa und Asien. Sonderdruck aus dem Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht 1959/60. 23 S., Albert-Limbach-Verlag, Braunschweig.

Immanuel Kammerer und Emil Frank: Chorkultur. Anleitung zum Singen nach Noten auf rhythmischer und stimmbildnerischer Grundlage. 132 S., Fr. 5.-, Verlag Hug & Co., Zürich.

Möseler-Verlag, Wolfenbüttel; Alleinvertreter: Musikverlag zum Pelikan, Zürich.

Hans Fischer: Vergleichende Musikkunde. Martens-Münnich: Beiträge zur Schulmusik, 7. Heft, herausgegeben von Wilhelm Drangmeister und Hans Fischer. 87 S., 1960, Fr. 7.80.

Hans Fischer: Beispiele zur vergleichenden Musikkunde. 40 S., Fr. 7.50.

Erwin Bodky: Das Charakterstück. Zweite, veränderte Auflage. 40 S., Fr. 7.50.

BERUFSBILDER

Technikums-Chemiker. 37 S.

Pelznäherin. 12 S.

Florist/Floristin. 16 S.

Gärtner. 27 S.

Alle zu beziehen beim Schweizerischen Verband für Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge, Zürich, 1960.

Puppenspiel und Puppenspieler. Mitteilungen der Vereinigung schweizerischer Puppenbühnen. Redaktion: Brüttenweg 20, Zürich; Sekretariat: Engelgasse 2, Zofingen.

VERSCHIEDENE THEMATA

Edmund Schopen: Geschichte des Judentums im Orient. Dalp-Taschenbücher, Band 352. 114 S., Fr. 2.80, Francke-Verlag, Bern.

Willy Bremi: Meister-Gespräche. 95 S., 1960, Tschudy-Verlag, St. Gallen.

Karl Schmitz: Heilung durch Hypnose. Dalp-Taschenbücher, Band 338. 146 S., Francke-Verlag, Bern.

Jo Hanns Rösler: Mitleid verboten. Eine Reise zu den mit Mund und Fuss malenden Künstlern. 164 S., Genossenschaft der mund- und fussmalenden Künstler, Au ZH, Eigenverlag.

Dr. Hugo Sommerhalder: Zum Begriff des literarischen Impressionismus. Eidgenössische Technische Hochschule, Kultur- und Staatswissenschaftliche Schriften, Heft 113. 24 S., Fr. 3.60, Polygraphischer Verlag AG, Zürich.

Konrad Onasch: Dostojewski-Biographie. Materialsammlung zur Beschäftigung mit religiösen und theologischen Fragen in der Dichtung F. M. Dostojewskis. 152 S., 16 Kunstdrucktafeln, Leinen, Fr. 15.80, Evangelischer Verlag, Zürich.

Hansjörg Erny: Manchmal in der Dämmerung. Gedichte. 45 S., Scripta-Verlag, Zürich.

Hans-Heinrich Vogt: Seltsames von Tieren und Pflanzen. 128 S., 5 Abb., Fr. 7.50, Ernst-Reinhardt-Verlag, Basel.

Carl Jenal: Verborgene Lebenskräfte. Charakter, Vererbung und die Macht des Unbewussten. 234 S., Fr. 16.50, Orell-Füssli-Verlag, Zürich.

Dr. Eugen Koch: Wenn das Kind krank ist. Was tut die Mutter bei Krankheit und Unfällen des Kindes? 56 S., herausgegeben vom Zentralsekretariat Pro Juventute, Zürich.

Dr. W. Tobler: Anleitung zur Ernährung und Pflege des Säuglings. 2. Auflage 1960, 24 S., Verlag Pro Juventute, Zürich.

Margrit Sanchez-Wildberger: Moderne Liebe? Ein Briefwechsel zwischen jungen Menschen. 46 S., Evangelischer Verlag, Zürich.

Reinhard Hauri: Das Taschenbuch, ein Bildungsgut? 27. S., Fr. 2.-, Tschudy-Verlag, St. Gallen.

Die Gewerbebetriebe in den Kantonen. 4. eidgenössische Betriebszählung 25. August 1955, Bände 4 und 5. Eidgenössisches Statistisches Amt, Bern. Statistische Quellenwerke der Schweiz, Hefte 316 und 317.

Schnee und Lawinen in den Schweizer Alpen, Winter 1958/59. Winterbericht des Eidg. Instituts für Schnee- und Lawinenforschung Weissfluhjoch/Davos, Nr. 23. Wetterablauf und Schneedeckenentwicklung/Lawinenverhältnisse, Lawinenschäden, Hinweise auf spezielle Untersuchungen. 139 S., Druck und Verlag Buchdruckerei Davos AG, Davos-Platz.

Aus der pädagogischen Presse

Das Heft 2/1961 der «Heilpädagogischen Werkblätter» (30. Jahrgang) befasst sich im besondern mit den *Gehörgeschädigten*, die in der menschlichen Gemeinschaft wegen ihrer Spracharmut oder ihres Sprachmangels eine besondere Stellung einnehmen und des Verständnisses der hörenden Mitwelt bedürfen.

Das Heft wird eingeleitet durch den Aufsatz «Die Geschwister gebrechlicher Kinder» aus der Feder von G. Saxer, der die Arbeit der «Pro Infirmis» wachruft und die Sammlung 1961 in Erinnerung bringt.

Zu beziehen im Institut für Heilpädagogik, Löwenstrasse 3, Luzern. Einzelheft Fr. 1.20, Jahresabonnement (6 Hefte) Fr. 7.-.

Schulfunksendungen

Juni 1961

Erstes Datum: Jeweils *Morgensendung* (10.20–10.50 Uhr)

Zweites Datum: Wiederholungen am *Nachmittag* (14.30–15.00 Uhr)

20. Juni/26. Juni: «*Ich will nichts mehr von Salzburg wissen.*» Im Hörspiel von Ernst Müller, Basel, treten neben Wolfgang Mozart, genannt «Wolferl», die nächsten Verwandten des Komponisten und dessen Gegenspieler am Hof des Erzbischofs von Salzburg auf. Die sechs Szenen, die in Salzburg, München und Wien spielen, möchten deutlich machen, warum Mozart seine Vaterstadt verliess. Vom 7. Schuljahr an.

22. Juni/28. Juni: *Von unseren ersten Eisenbahnen.* Christian Lerch, Bern, berichtet in einer interessanten Hörfolge von den Plänen und dem Bau der «Spanischbrötlbahn» sowie der Gründung privater Eisenbahngesellschaften. Ausbau und Umfang des schweizerischen Eisenbahnnetzes und die wirtschaftliche Bedeutung der Bahnen werden unsern Schülern erklärt. Vom 7. Schuljahr an.

Kurse und Vortragsveranstaltungen

DAS ZÜRCHER KAMMERORCHESTER

führt unter Leitung von Edmond de Stoutz an vier Abenden eine Konzertfolge: *Orchesterwerke in Vergangenheit und Gegenwart* mit einführenden Vorträgen durch: Freitag, 16. Juni: Haydn, Bartok; Freitag, 23. Juni: Dowland, J.S. Bach; Freitag, 30. Juni: Rameau, Schubert, Roussel; Montag, 3. Juli: Boyce, Pergolesi, Strawinsky – jeweils von 20.15 bis 22.00 Uhr im Vortragssaal des Kunstgewerbemuseums. Auskunft und Einschreibungen im Sekretariat der *Volkshochschule*, Fraumünsterstrasse 27, Tel. 23 50 73.

SCHWIMMEN

Der Interverband führt vom 8. bis 12. August 1961 im Hallenbad Zürich einen Vorbereitungskurs für Schwimminstruktoren durch.

Stoffprogramm: Brustgleichschlag, Rückengleichschlag, Brustcrawl, Rückencrawl, Butterfly, Delphin, Wasserspringen.

Der Kurs stellt ziemlich hohe Anforderungen an Können und Ausdauer der Kandidaten.

Die technische Prüfung findet am letzten Kurstag statt. Sie ist Voraussetzung für die Teilnahme am Brevetkurs (nächster Brevetkurs: 9.–11. Oktober 1961, Brevetprüfung: 11./12. Oktober 1961).

Das Kursgeld von Fr. 25.– ist zu Beginn des Kurses zu entrichten. Meldeschluss: 1. August 1961.

Anmeldungen sind zu richten an Interverband für Schwimmen, Postfach 158, Zürich 25.

Der Präsident: Dr. Ernst Strupler

INTERNATIONALE KONFERENZ FÜR JUGENDLEITER UND LEHRER ZUR DISKUSSION DES UNESCO-PROBLEMS ORIENT-OKZIDENT

25.–28. August 1961 in Kopenhagen

Die Teilnehmer sind während der Dauer des Kongresses in dänischen Familien untergebracht, dafür werden keine Reiseentschädigungen bezahlt. Anmeldungen durch das Sekretariat der Nationalen Schweizerischen Unesco-Kommission in Bern, Eidgenössisches Politisches Departement, Bundeshaus. *

«Das Leben der Völker der Erde»

So lautet der Titel einer Ausstellung von Photographien, die im kommenden November in Tokio durchgeführt wird und deren Bilder ausschliesslich von Jugendlichen stammen. Die schweizerischen Sekundar- und höheren Schüler sind zur Beteiligung eingeladen und können ihre Aufnahmen bis zum 15. August an die Nationale Schweizerische Unesco-Kommission, Eidgenössisches Politisches Departement, Bern, einschicken. Die genannte Amtsstelle wird die eingetroffenen

Bilder dann gesamthaft nach Japan senden. Bedingungen: Den Schwarzweissphotographien müssen die Negative beigegeben werden, damit sie in Japan vergrössert werden können. Für Farbbilder fällt diese Bedingung dahin. Die Negative werden retourniert. Auf der Rückseite jeder Photo soll der Bildtitel und Name, Alter, Geschlecht und Adresse des Photographen sowie seine Schule angegeben sein, und zwar in Druckbuchstaben und in französischer, englischer oder spanischer Sprache.

V.

Pro Juventute bittet um weitere Helfer

Viele Familien haben sich bereits für die Aufnahme eines Ferienkindes gemeldet. Pro Juventute dankt ihnen herzlich dafür. Aber es fehlen immer noch eine ganze Anzahl Freiplätzli für unsere ferien- und erholungsbedürftigen Schweizerkinder. Pro Juventute richtet daher nochmals einen Appell an jene Familien, die ein solches Kind – besonders auch Buben – bei sich aufnehmen können, und dankt im voraus für möglichst rasche Anmeldung an das Zentralsekretariat Pro Juventute, Postfach Zürich 22, Tel. 051/32 72 44.

Schweizer Familie gesucht für jungen Amerikaner

«Welche Familie aus der Umgebung von Zürich fände sich bereit, Nathan Keith aus Oregon für insgesamt 9 Monate bei sich als Gast zu beherbergen? Nathan ist 17jährig, hat einen umgänglichen Charakter, möchte Lehrer werden, würde das Seminar Küsnacht als Hospitant besuchen und wäre glücklich, in eine Schweizer Familie aufgenommen zu werden. Anfragen an Rolf Guggenbühl, Seestrasse 84, Zürich 2; Telephon 25 81 90, abends.

Quelle famille d'instituteur

– recevrait en pension pendant les vacances d'été un jeune Lausannois de 12 ans?

– recevrait en juillet et août une jeune fille de 14 ans? Leçons d'allemand désirées.

Offres à *André Pulfer*, Corseaux VD (Chargé de la *Société pédagogique romande*).

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



Ferienkolonie im Engadin

Das Koloniehaus von **Chapella** bei S-chanf ist noch frei vom 14. August bis 2. September 1961 und ab 16. September.

Sehr günstig für Ferien- und Schulkolonien.

Günstige Preise.

Auskunft erteilt: Frau Guggisberg, Klosterfichten, Basel, Tel. (061) 46 00 10.

Einwohnergemeinde Cham Offene Lehrstelle an der Primarschule

Infolge Demission ist an den Schulen von Cham-Hagendorn die Stelle

eines Primarlehrers (Primarlehrerin)

neu zu besetzen.

Stellenantritt: 23. Oktober 1961 oder nach Uebereinkunft. **Jahresgehalt:** für Lehrer Fr. 9000.— bis Fr. 13 800.—, nebst 8% Teuerungszulage, sowie Familien- und Kinderzulagen; für Lehrerin Fr. 8300.— bis Fr. 11 900.—, nebst 8% Teuerungszulage, Lehrepensionskasse obligatorisch.

Handschriftliche Anmeldungen, unter Beilage von Lebenslauf, Zeugnissen, Photo sowie Ausweisen über die bisherige Tätigkeit, sind bis 30. Juni 1961 an den Präsidenten der Schulkommission Cham einzureichen.

Cham, den 5. Juni 1961

Die Schulkommission

Gesucht

von gemeinnütziger Institution auf 1. September 1961 oder nach Vereinbarung

Heimleiter-Ehepaar

zur Führung eines kleineren Kinderheims im Berner Oberland für nervöse, normalbegabte Kinder, die für einige Monate einer besonderen Schulung und pädagogischer Führung bedürfen.

Der Leiter sollte im Besitze eines Lehrpatentes sein, seine Frau über gründliche hauswirtschaftliche Kenntnisse verfügen.

Offerten mit genauen Angaben über Ausbildung und bisherige Tätigkeit mit Gehaltsansprüchen und Referenzen sind zu richten an: Chiffre 2301 an Conzett + Huber, Inse- ratenabteilung, Postfach, Zürich 1.

Schulgemeinde Mattwil-Birwinken-Happerswil TG

Wir suchen an unsere Landschule in Happerswil auf Beginn des Wintersemesters 1961/62 einen

Lehrer

für die ersten 6 Primarschulklassen.

Im neu renovierten Schulhaus an ruhiger, aussichtsreicher Lage steht ebensolche Wohnung zur Verfügung. Zur gesetzlichen Besoldung zahlen wir eine angemessene Ortszulage.

Bewerber, die ein selbständiges Arbeiten und Wirken an einer Landschule zu schätzen wissen, belieben ihre Anmeldung an das Schulpräsidium in Mattwil (Tel. 072/3 74 83) zu richten, das auch jede weitere Auskunft erteilt.

Wir schlagen vor: DAS HEILIGE LAND

unter erstklassiger wissenschaftlicher Leitung

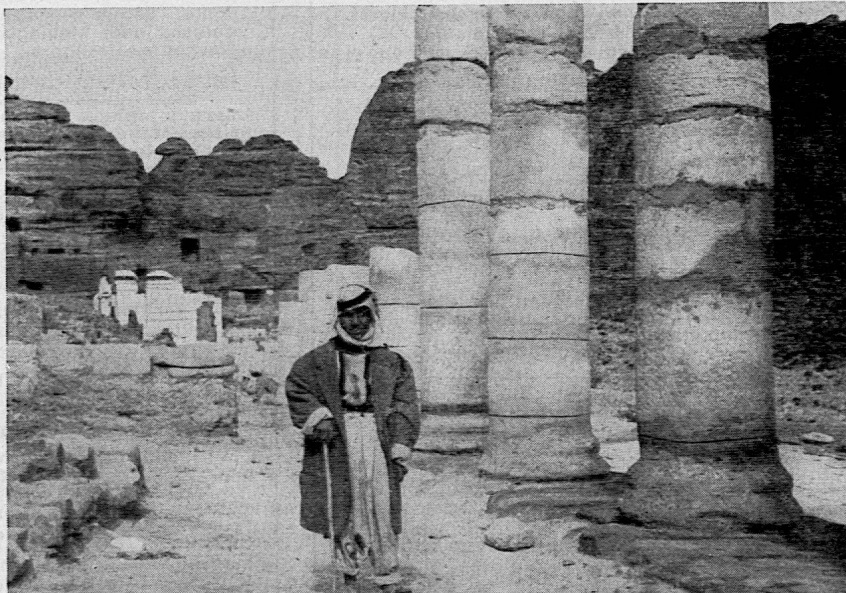
Reiseroute: Zürich — Beirut — Byblos — Baalbek — Damaskus — Jerash (Gerasa) — Amman — Petra — Jericho — Khirbet Qumran — Jerusalem — Bethlehem — Hebron — Jerusalem/Israel — Caesarea — Haifa — Akko — Safad — Meron — Hatsor — Kapernaum — Tiberias — Megiddo — Beth She'arim — Tel Aviv — Zürich

Petra

Reisedaten 1961/62:

9. September — 24. September
23. September — 8. Oktober
30. September — 15. Oktober
14. Oktober — 29. Oktober
4. November — 19. November
27. Dezember — 11. Januar 1962

13. Januar — 28. Januar
3. Februar — 18. Februar
3. März — 18. März
31. März — 15. April
14. April — 29. April *
28. April — 13. Mai



Pauschalpreis pro Person ab Zürich / Basel / Genf Fr. 2460.— (Durchwegs kleine Gruppen)

Der 2tägige, ausserordentlich lohnende Ausflug in die gut erhaltene Nabatäerstadt Petra ist inbegriffen.

Die Reisen sind organisiert in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für akademische Reisen.

* Zuschlag für Osterreise Fr. 50.—.

Wie seit vielen Jahren führen wir auch diesen Winter wieder unsere Reisen durch nach

ISRAEL

Exodus Tour Nr. 1	3. September	— 19. September 1961	Fr. 2092.—
Exodus Tour Nr. 2	24. Dezember	— 7. Januar 1962	Fr. 1764.—
Exodus Tour Nr. 3	18. Februar	— 4. März 1962	Fr. 1764.—
Omanut Tour *	5. November	— 21. November 1961	Fr. 1985.—

* Auf dieser Reise werden vorwiegend archäologische Sehenswürdigkeiten besucht, wie Beth She'arim, Hatsor, Subeita, Avdat, Megiddo, Beit Shean usw.

Prospekte und Anmeldung bei

AMERICAN Zürich
Bahnhofstrasse 20
Tel. 051/23 57 20

Basel Bern Genf Inter-
laken Lausanne Luzern
Lugano Montreux Zürich

WORLD SERVICE EXPRESS

Ferien und Ausflüge

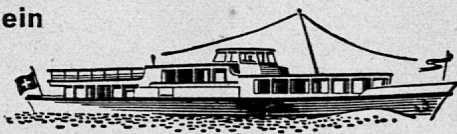


Ostschweiz

ADLER PFÄFERS (Bad Ragaz)

Gutes Hotel mit Metzgerei, am Wege zur **Taminaschlucht**.
Grosser Garten und Saal für Schulen und Vereine.
Familie Wittwer, Telefon (085) 9 12 51

Eine Schifffahrt auf Untersee und Rhein



Der Besuch der **Erkerstadt Schaffhausen** und die Besichtigung des berühmten **Rheinfalls** gehören zu den dankbarsten Reiseerinnerungen
Schiffahrtsdirektion in Schaffhausen Telefon (053) 5 42 82

Zürich

MEILEN

Alkoholfreies Gemeindehaus Sternen
beim Schiff- und Fährsteg

Renoviertes Haus an prächtiger Lage. Genehmigen Sie mit Ihrer Klasse nach einer Pfannenstiel-Wanderung den Imbiss auf unserer aussichtsreichen neuen Gartenterrasse (70 Sitzplätze)!

Wir bitten um rechtzeitige Anmeldung. Tel. (051) 73 00 18.

EGLISAU

das idyllische Städtchen am Rhein!

Ein beliebtes Ausflugsziel
für jedermann!

Neue, wunderschöne Spazierwege
Motorbootfahrten auf dem Rhein
Gutgeführte Gaststätten

Bern

Giessbach

am Brienersee, 720 m ü. M.

Die berühmten 300 m hohen Wasserfälle. Das ideale Ausflugsziel für Schulen und Gesellschaften. Prachtvoller Spazierweg nach Iseltwald (1½ Stunden).

Park-Hotel Giessbach

Tel. (036) 4 15 12

Restaurations- und Aussichtsgarten für 500 Personen. Spezielle Schülermenüs. Prospekte und Exkursionskarten werden den Herren Lehrern gratis abgegeben.

Zentralschweiz

Der schönste Schul- oder Vereinsausflug ist die Jochpasswanderung

Route: Sachseln—Melchtal—**Melchsee-Frutt**—Jochpass—Engelberg oder Meiringen (Aareschlucht) oder Höhenweg Planplatte—Hasliberg

im **Hotel-Kurhaus FRUTT Melchsee-Frutt** (1920 m ü. M.)

essen u. logieren Sie sehr gut u. preiswert. Herrliche Ferien! Neues Matratzen- u. Bettenlager. Offerte verlangen! Heimelige Lokale. **SJH.** Tel. (041) 85 51 27. **Bes.: Fam. Durrer u. Amstad**

SCHULREISEN

nach dem althistorischen Städtchen

Zug

am herrlichen Zugersee sind lohnend und billig!
Prospekte durch das Offizielle Verkehrsbüro Zug,
Telephon (042) 4 00 78

Mit einem
Ausflug von Zug nach dem

Zugerberg

und von hier durch Wald und über Feld an den

Ägerisee

nach den Luftkurorten und dem Kinderparadies
Unterägeri und Oberägeri

oder

aus der Zürichseegegend via SOB
Gottschalkenberg, Menzingen

oder

Morgartendenkmal-Aegerisee

kann

der Besuch der bekannten, wundervollen Tropfsteinhöhlen

Höllgrotten

bei Baar verbunden werden; beliebter Schulausflug
(Haltestelle Tobelbrücke ZVB)

Hotel-Restaurant Rosengarten, Brunnen

Bahnhofstrasse Der Treffpunkt der Schulen!
Aus Küche und Keller nur das Beste. — Grosser Restaurationsgarten. **G. Vohmann, Tel. (043) 9 17 23**

Am See in **Sisikon**, in nächster Nähe am Dampfschiffsteg und beim Bahnhof, empfehle ich mein bestgeführtes Kaffee-restaurant, alkoholfrei.

Anfragen an **Fam. Ruoss-Jauch**, Kaffee-Kiosk am See
SISIKON

Höhenkurort Seewenalp

1720 m ü. M. — Post- und Bahnstation und Autoverbindung ab Entlebuch bis 1 Stunde vor das Kurhaus. Gesunder, voralpiner Ferienaufenthalt, schönes Tourengebiet, Spazierwege, Tannenwälder, Seebad, Rudern und Fischen. Pension Fr. 14.—, Prospekte. Tel. (041) 86 61 67. **Familie Seeberger-Meier**

Tessin

TESSIN Hotel-Pension APRICA Agno bei Lugano

Grosser Garten, eigener Parkplatz. Pensionspreis März bis Juni/Sept. und Okt. Fr. 15.— bis 17.—, 2mal wöchentlich geführte Wanderungen im Pensionspreis inbegr., sowie Juli/August Fr. 16.— bis 18.—, 1mal wöchentlich Tessiner Musik. Mit höfl. Empfehlung und Prospekte durch Trudy Schwarz

Hotel Schynige Platte

2000 m ü. M. Der Aussichtsberg des Berner Oberlandes mit seinen Spaziergängen und alpinem, botanischem Garten.
Ausgangspunkt der Höhenwanderung auf das Faulhorn. — **Elektrische Bergbahn**. Für Schulen reduzierte Taxen. — Das **Kulm-Hotel** ist bestens eingerichtet für Schulen und Gesellschaften. Massenlager. Mässige Preise. — **Auskunft:** Hotel Schynige Platte, Fam. Brunner, Telefon 2 34 31 oder Interlaken Direktion BOB, Telefon 2 21 14. gleiche Direktion Hotel Steinbock, Lauterbrunnen

Wallis

Mit der neuen **Luftseilbahn Blatten-Belalp**

auf die schöne **BELALP** ob Brig

- mit ihrem prächtigen Ausblick auf den Aletschgletscher
 - mit ihrer grossartigen Rundschau
 - mit ihrem reichen Wander- und Tourengebiet
- Ermässigte Preise für Schulen u. Gesellschaften. Buffet LBB

HOTEL BELALP

70 Betten. Prima Küche. Prospekte. Fl. Warmwasser

Westschweiz

Rochers-de-Naye ob Montreux 2045 m

Das schönste Ausflugsziel der Westschweiz. Höchster Alpenblumengarten Europas. Wunderschöne Aussicht über die Berner, Walliser und Savoyer Alpen.

Hotel des Rochers-de-Naye: gut eingerichtete Massenzimmer — gepflegte Küche. Reduzierte Preise für Schulen. Auskunft durch die Direktion der Rochers-de-Naye-Bahn in Montreux.

Graubünden

Skilager Badus, Sedrun GR

Renoviertes Haus, alle Zimmer mit Heizung, 40 Matratzen, 10 Betten. Elektrische Küche. Aufenthaltsräume. Sonnige Lage. Winter und Sommer geöffnet. **Familie Venzin-Wieland**, Tea-room und Skihaus Badus, **Sedrun GR**, Tel. (086) 7 71 09.

Zu verkaufen **Kinderheim**

an sonniger, aussichtsreicher Lage, 1000 m, 30—35 Betten, 27 a Umgelände, an Wald grenzend, evtl. geeignet als Ferienheim.

Interessenten melden sich bei Sr. E. Hofstetter, Kinderheim Freudenberg, Goldwil ob Thun.

Sekundarschule Goldach SG

Für die neugeschaffene 6. Lehrstelle suchen wir auf den Herbst 1961 einen gut ausgewiesenen

Sekundarlehrer

mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung.

Besoldung nach kant. Regulativ und Orts-, Kinder- und Sozialzulagen bei 4 und mehr Kindern. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet. Günstige Wohn- und Steuerhältnisse.

Bewerber oder Bewerberinnen werden eingeladen, ihre Anmeldung unter Beilage der üblichen Studien- und Lehrfähigkeitsausweise an den Präsidenten des Schulrates Goldach, Herrn Karl Weibel, Prokurist, Laimat 3, Goldach, baldmöglichst einzureichen.

Schulrat Goldach

Metallarbeiterschule Winterthur

Wir fabrizieren Demonstrationsapparate für den Unterricht in

- **Mechanik**
- **Wärmelehre**
- **Optik**
- **Magnetismus**
- **Elektrizität**
- **Schülerübungen**

Bevorzugen Sie die bewährten schweizerischen Physikapparate

Permanente Ausstellung in Winterthur

Verkauf durch Ihren Lehrmittelhändler

Auf Herbst 1961 ist an der **Sekundarschule Oberrheintal** in Altstätten SG die Stelle

eines Sekundarlehrers

der sprachlich-historischen Richtung wieder zu besetzen. Gute Arbeitsbedingungen in neuem Schulhaus mit 5 Lehrstellen.

Gehalt nach neuer, gesetzlicher Regelung. Ortszulagen werden nächstens neu festgelegt.

Anmeldungen und Auskunft: Herrn A. Maurer, ing. agr., Präsident der Sekundarschule Oberrheintal, Freihof, Altstätten SG, Telephon (071) 7 55 41.

Sekundarschule Rapperswil SG

Auf Beginn des Schuljahres 1962/63 ist

eine Lehrstelle

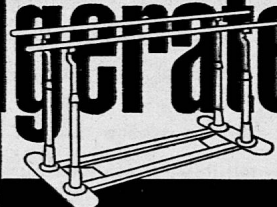
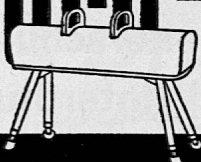
der sprachlich-historischen Richtung zu besetzen.

Gehalt: das gesetzliche, nebst einer Ortszulage bis maximal Fr. 3000.—.

Beitritt zur städtischen Pensionskasse Rapperswil Bindung.

Anmeldungen mit Lebenslauf und Ausweisen über bisherige Tätigkeit, nebst Photo, sind bis 31. Juli 1961 an den Präsidenten des Sekundarschulrates, Herrn Dr. iur. Felix Tschudi, Haus Meienberg, Rapperswil SG, zu richten.

Turn-Sport- und Spielgeräte



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

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

Schulgemeinde Arbon

Wir suchen auf Beginn des Wintersemesters 1961/62 (15. Oktober 1961) einen gut ausgewiesenen

Lehrer für die Spezialklasse

Besoldung nach neuem Lohnregulativ, mit einer zusätzlichen Spezialklassenzulage. Anschluss an die Pensionskasse der Gemeinde Arbon.

Bewerber wollen sich bitte unter Beilage der üblichen Unterlagen (Patent, Studienausweise, Photo) bis 24. Juni 1961 beim Schulpräsidenten, Herrn Notar E. Suter, Scheibenstrasse 4, schriftlich anmelden.

Schulsekretariat Arbon

Kaufmännische Berufsschule Solothurn

Wir suchen auf Beginn des Wintersemesters 1961/62 für eine neu geschaffene Stelle einen

Handelslehrer

Wahlvoraussetzungen: Handelslehrerdiplom oder gleichwertiger Ausweis, Unterrichtserfahrung und nach Möglichkeit kaufmännische Praxis. — Bedingungen: 28 wöchentliche Pflichtstunden. Besoldung: Fr. 18 300.— bis Fr. 21 960.— und Kinderzulage von Fr. 300.— je Kind; fünf zulässige Ueberstunden werden mit je Fr. 500.— gesondert honoriert. Beitritt zur Pensionskasse obligatorisch.

Bewerbungen sind unter Beilage der üblichen Ausweise und eines Arztzeugnisses bis zum 28. Juni an Rektor Werner Eschmann, Steinbruggstrasse 20, Solothurn, einzureichen. Bei ihm kann auch Auskunft über die genauen Anstellungsbedingungen eingeholt werden.

Geschäftsbriefe, Geschäftsaufsätze

von M. Wohlwend und E. Oberhänsli

Formularmappe, beliebig zusammenstellbar, für Gewerbe- und Fortbildungsschulen
 Partienpreis Fr. 3.50

LANDOLT-ARBENZ & CO. AG ZÜRICH Bahnhofstrasse 65
 Preisliste 480 zu Diensten

GENÈVE ÉCOLE KYBOURG

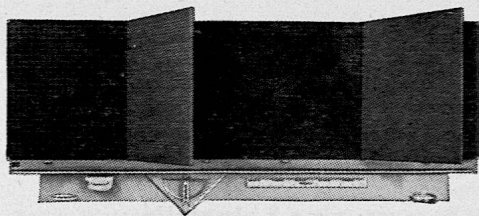
4, Tour-de-l'Île

Cours spécial de français pour élèves de langue allemande

Préparation à la profession de Secrétaire sténo-dactylographe



Zuger Schulwandtafeln in Aluminium



Zahlreiche Schulen haben sich für die Zuger Aluminiumtafel entschieden und schätzen die vielen Vorzüge:

unsichtbare Schiebeeinrichtung • bis Boden schiebbar, wodurch Rückwand für Projektion frei • weiches Schreiben, rasch trocknend • 10 Jahre Garantie gegen Riss, Bruch, Abblättern und Verziehen

Verlangen Sie Prospekt, Preisliste und Referenzen.

E. Knobel, Zug Tel. 042 4 22 38

Nachfolger von J. Kaiser Zuger Wandtafeln seit 1914

Karl Schib

Die Geschichte der Schweiz

Neu!

Der Verfasser zeichnet in großen Zügen die Geschichte des Raumes zwischen Alpen, Jura und Rhein von der urgeschichtlichen Zeit bis zur Gründung der Eidgenossenschaft. Die Entwicklung des eidgenössischen Staates in allen Phasen seiner Geschichte bildet das Hauptthema. Ausführliche Sach- und Namenregister erleichtern die Benützung des Buches, das ganz zu Recht eine Schweizergeschichte für jedermann genannt worden ist. Zweite, durchgesehene und erweiterte Auflage. 280 Seiten, 26 Tafeln und 10 Karten. Einzelpreis Fr. 11.50, ab 10 Exemplaren Fr. 9.50

Karl Schib

Repetitorium der allgemeinen und der Schweizergeschichte

9., nachgeführte Auflage

Das Büchlein möchte ein Hilfsmittel sein für den Geschichtsunterricht an der Mittelschule. Es will dem Schüler auf kleinem Raum alle wichtigen Daten leicht zugänglich machen. 128 Seiten. 8. Auflage. Preis Fr. 7.—

Hans Heer

Naturkundl. Skizzenheft «Unser Körper»



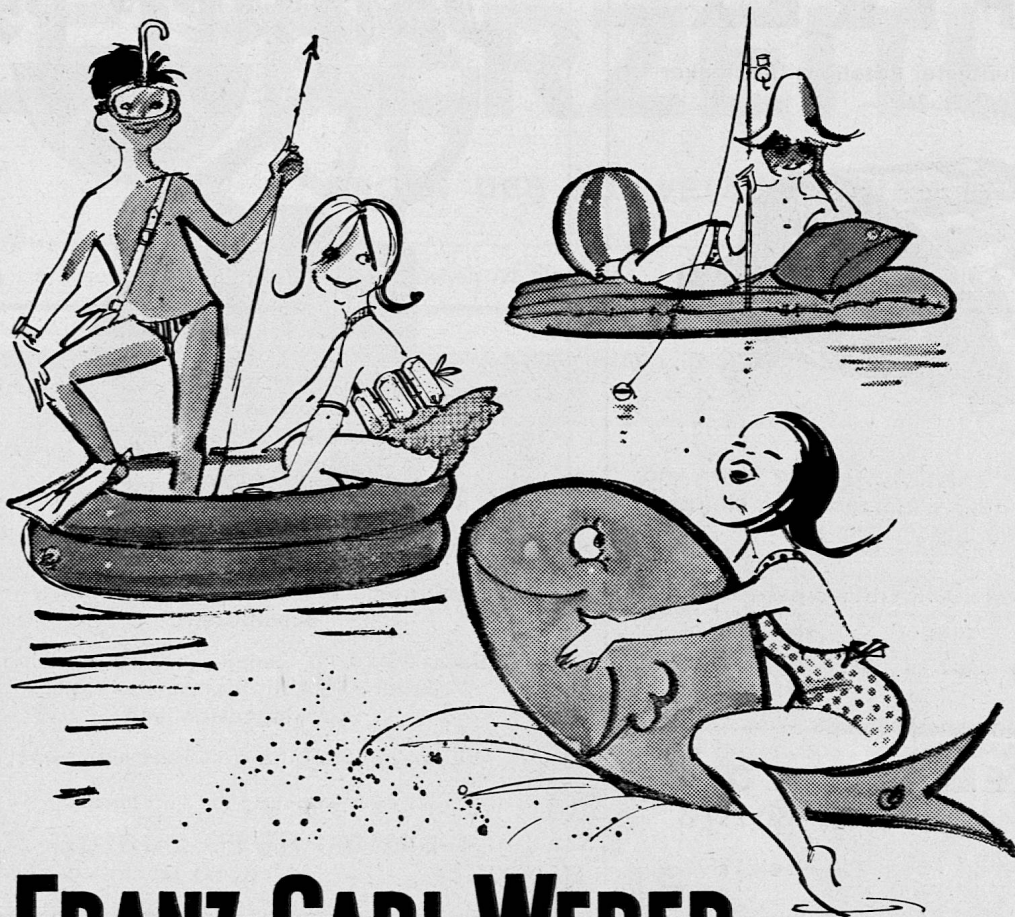
mit erläuterndem Textheft. 40 Seiten mit Umschlag. 73 Konturzeichnungen zum Ausfüllen mit Farbstiften. 22 linierte Seiten für Anmerkungen. Das Heft ermöglicht rationelles Schaffen und große Zeitersparnis im Unterricht über den menschlichen Körper. Preis per Stück: 1—5 Fr. 1.55, 6—10 Fr. 1.45, 11—20 Fr. 1.35, 21—30 Fr. 1.30, 31 und mehr Fr. 1.25. Probeheft gratis.

Hans Heer

Textband «Unser Körper»

Preis Fr. 11.—

Lehrer-Ausgabe zum Skizzenheft. Ein Buch vom Bau des menschlichen Körpers und von der Arbeit seiner Organe. Enthält unter Berücksichtigung der neuesten Forschungsergebnisse allen Stoff über den Bau und die Arbeit der menschlichen Organe, der von der heranwachsenden Jugend erfaßt werden kann. 120 Seiten, mit 20 farbigen Tafeln und vielen Federzeichnungen.
Augustin-Verlag, Thayngen (Kt. Schaffhausen)



FRANZ CARL WEBER

ermöglicht Ihnen und Ihren Kindern herrliche Stunden der Erholung am Strand, beim Pic-Nic, in den Ferien!

Verlangen Sie den farbigen Gratis-Prospekt «Sommerfreuden»!

Ihr Spezialhaus für Spielwaren in:

Zürich, Baden, Bern, Biel, Basel, Winterthur, St. Gallen, Luzern, St. Moritz, Lugano, Locarno, Lausanne, Neuchâtel, Genève

Wegen Anschaffung von neuem Schulmobiliar sind etwa

30 Schulbänke

(System Hunziker) gratis abzugeben.

Anfragen an Tel. (051) 90 24 73

Ferienhaus

Nähe Trogen durch Zufall freigeworden, für Sommerferien. 6 Betten und 2 Kinderbetten. Anfragen unter Chiffre 2401 an Conzett & Huber, Inseratenabtlg., Postfach Zürich 1, oder Telefon (051) 92 35 69.

Ich suche während der Sommerferien einen **Wohnungsaustausch** vorzunehmen. Welcher Lehrer möchte für 2 Wochen seine Landwohnung mit meiner, sich im Stadtgebiet Zürich befindlichen, ruhigen Wohnung austauschen? Offerten unt. Chiffre 2402 an Conzett & Huber, Inseratenabtlg., Postf. Zürich 1.

Bewährte Schulmöbel



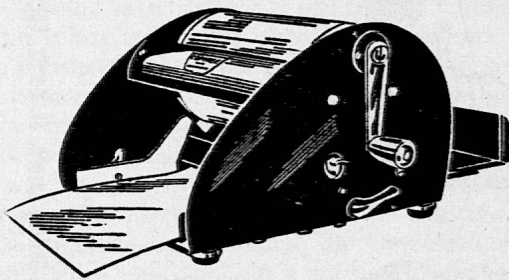
Basler
Eisenmöbelfabrik AG
SISSACH/BL

solid
bequem
formschön
zweckmässig

Sissacher Schul Möbel

COPYREX

der Welt vorteilhaftester Rotations-Umdrucker
Fr. 260.—



druckt in einem Arbeitsgang — ohne Farbe und Matrizen — mehrfarbige Auflagen vom kleinsten Format bis 30 × 20 cm

Der ideale Vervielfältiger für Schulzwecke

schnell sauber sparsam

Prospekte oder acht Tage Probe

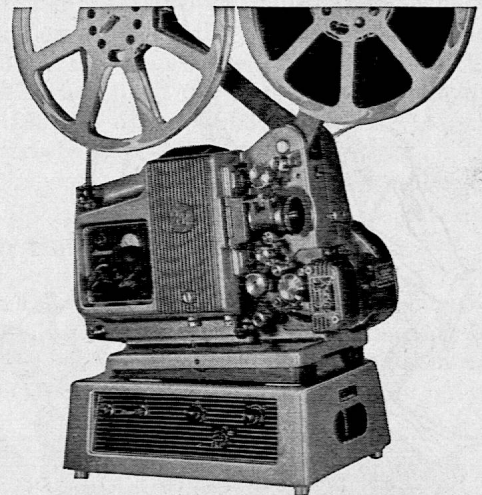
Generalvertretung:

EUGEN KELLER & CO AG

Bern Monbijoustrasse 22 Tel. (031) 2 34 91

Büromaschinen und Büromöbel seit 1912

Bauer P5



Der ideale 16-mm-Filmprojektor für den
Schulbetrieb

Bauer P 5 L 4 für Stumm- und Lichttonfilme

Bauer P 5 T 4 für Stumm-, Lichtton-
und Magnettonfilme

Verlangen Sie bitte den Spezialprospekt

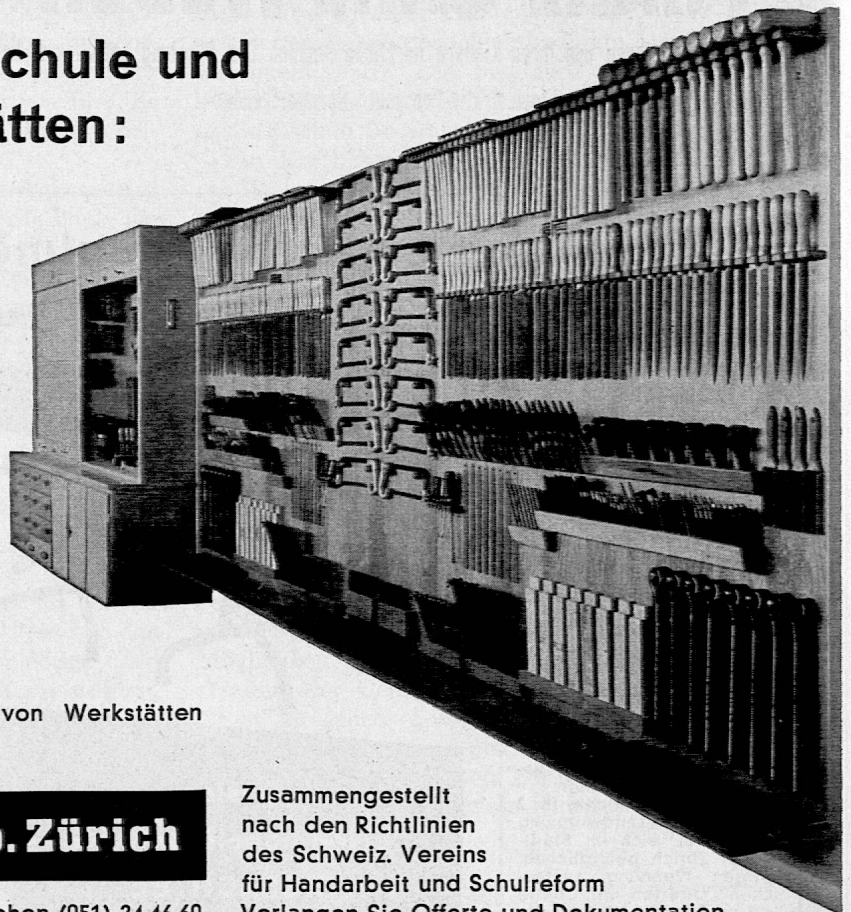
Generalvertretung für die Schweiz:

ERNO-PHOTO ZÜRICH

Falkenstrasse 12

Für die moderne Schule und für Freizeitwerkstätten:

Komplette Einrichtungen für Metall- und Holzarbeiten



Wir verfügen
über grosse Erfahrung im Einrichten von Werkstätten

Julius Schoch & Co. Zürich

Rüdenplatz am Limmatquai

Telephon (051) 24 46 60

Zusammengestellt
nach den Richtlinien
des Schweiz. Vereins
für Handarbeit und Schulreform
Verlangen Sie Offerte und Dokumentation

Pestalozzis Lob des Mittelstandes

(Ein Beitrag aus Band 6 der Sämtlichen Werke)

Es ist ein eigentümlicher Weg, auf dem in der dritten Ausgabe von «Lienhard und Gertrud» Glülphi-Pestalozzi um 1820 zu einer überraschenden Würdigung des Mittelstandes kommt. In seinen «Träumerstunden» steht ihm ein *Erziehungsministerium* deutlich vor Augen. Es sollte in keinem Staate fehlen. Diesem Ministerium ist eine *Anstalt zur Erforschung der Erziehungskunst* angegliedert, ebenso ein *öffentlicher Lehrstuhl dieser Wissenschaft*. Ohne solche Einrichtungen steht ein Staat «wie ohne Hände und Füße» da; und das Ministerium muss sich dieses Mangels um so deutlicher bewusst werden, als es «mit guten Köpfen» besetzt ist¹.

In der Fortsetzung des «Traumgesichtes» stellt er fest, dass zur Erzielung seiner Ahnungen, Hoffnungen und Aussichten für die Verbesserung der häuslichen Zustände im Volke «*Bildungsanstalten für Erzieher und Erzieherinnen*» notwendig seien. «Das Bild einer solchen Anstalt erhob sich in ihm zu einer solchen Lebendigkeit, die ihn fast verschlang.» Ihm schien, der «Weltseggen der Kultur» konzentrierte sich in dem, was durch diese Idee erzielt werden könne.

Ergriffen und erfüllt von diesem Gedanken, fragt er sich im nächsten Kapitel, aus welchem Stande die Zöglinge für eine solche Anstalt ausgewählt werden müssten, und kommt dabei zu einer Würdigung der einzelnen Schichten der Bevölkerung. Ueberaus hart lautet sein Urteil über das Bettelvolk, das die Wohltaten, die es erhält, zu Augenblickserquickungen missbraucht, während es weder Ehrliche noch Selbstüberwindung in sich trage und irgendwelche Art von menschlichem Höherstreben nicht kenne. Es ist für ihn klar, dass man jene künftigen Erzieher und Erzieherinnen nicht aus den niedrigsten Schichten der Bevölkerung wählen darf.

Nicht weniger hart lautet aber auch das Urteil über die Kinder der Reichen, die im «Verkünstelungsverderben der Zeit» Gefahr laufen, der tierisch-sinnlichen Tendenz unserer Natur zu unterliegen. Sie stehen in den Fertigkeiten der Selbsthilfe zurück, sind der anhaltenden Anstrengung nicht gewohnt, ebensowenig der anhaltenden Tätigkeit und der Ueberwindungskraft. Und doch sind gerade diese Fähigkeiten künftigen Volkserziehern und Volkserzieherinnen besonders notwendig. Pestalozzi denkt offenbar an Erziehernaturen, die wie Gertrud und Glülphi den Unterricht ins Erziehungsganze einzufügen wissen.

In jener «Traumnacht» spricht es Glülphi-Pestalozzi «mit Lebendigkeit» aus: «Im Mittelstand ist Kraft – im Mittelstand muss man suchen, was Kraft will und was Kraft hat.» Es ist nicht ein mittlerer Grad von Geld und Grundeigentum, das diesen Stand auszeichnet, auch nicht ein mittlerer Grad von Ehre und Ehrenstellen; es ist einzig «die innere sittliche, geistige und Kunstkraft,

die diesem Stand eigen ist»; es ist die «im Erwerbstand sich bildende und vom Vater auf den Sohn sich vererbende Ehrenfestigkeit und innere Achtbarkeit», woraus der echte Mittelstand hervorgeht und sich erhält. Der Geist des wahren und gebildeten Mittelstandes ist schöpferisch; der Geist des aufgedunsenen Reichtums ist entweder gedankenlos, zerstreut, vergeudend und verschwenderisch, oder er ist kleinlich spendend, ins tote Grab hineinsammelnd und knauserisch zusammenraffend (S. 510/511). Dabei ist ihm klar, dass unter hundert reichen Eltern neunundneunzig zu verblendet sind, um – auch wenn sie ein Dutzend Kinder hätten – auch nur ein einziges einer solchen Anstalt für Erzieher und Erzieherinnen anzuvertrauen (S. 504).

Solche Anstalten aber müssten echte Volksbildung anbahnen und dahin wirken, die wahre Herzens-, Geistes- und Kunstbildung des Volkes allgemein zu machen. Sie würden den Umfang der menschlichen Kräfte und Anlagen zunächst innerlich beleben, dann aber auch äusserlich wirksam machen und so beides, die geistigen wie die mechanischen Fundamente aller Erwerbsmittel des Volkes, tiefer begründen.

Eine solche *Anbahnung der Volksbildung* würde aber auch auf den «allverehrten Staatsgegenstand unserer Zeit», auf die *Finanzen*, einen günstigen Einfluss haben: sie würde die *Landesindustrie* leistungsfähiger machen. In Pestalozzis Schau würde eine psychologisch genügend begründete *Nationalkultur* notwendig zu Ergebnissen führen, die sich auf die *Fundamente der Industrie* wie auch auf die *Folgen ihrer Entwicklung* günstig auswirken müssten. Der Geist der Industrie, der ihrem innern Segen zugrunde liegt, verlangt kraftvolle Bildung von Kopf und Hand, ebensowenig aber auch solche des Herzens. So sehr die Industrie die menschliche Denkkraft fördert und «die äussere Darstellungskraft menschlicher Kunst» begünstigt, ebensowenig bedarf sie des Fundamentes einer Nationalkultur. Diese muss über den sinnlichen Erfolg der Industrie zu ihrem innern Segen emporführen. Im Bewusstsein dieses Segens könnten Millionen Menschen sich anstrengen, sich selbst und ihren Kindern ein stilles, selbständiges, gesichertes Hausleben zu verschaffen (Seite 509).

Pestalozzi möchte sich aber mit diesen Eindrücken der «Träumernacht» nicht länger befassen, als es Glülphi selbst tut! Sobald dieser am Morgen in seine Schulstube tritt, vergisst er seinen Traum, die Welt und alles Dichten und Trachten nach Welt- und Volksverbesserung. «Er sah jetzt wieder nur seine Kinder. Ihr Dasein verschlang ihn in diesen Pflichtstunden seines Lebens, wie wenn ausser seinen Kindern neben ihm keine Welt wäre.» Die Kraft seines Schulmeisterlebens bestand in seiner Aufmerksamkeit auf jedes einzelne Kind, denn «*wahre Menschen Sorge ist individuell*». «Götter mögen das Ganze, Götter mögen die Welt besorgen; *der Menschen Sorge für den Menschen ist Individualsorge*, und das Christentum ist Heiligung dieser Individualsorge.» Pestalozzi legt dar, wie Glülphi in seinem Schulmeisterdienst sich zu jener Mutterkraft erhoben habe, die sich

¹ Band 6, S. 501/502. (Die Sperrungen sind von uns vorgenommen.)

dem einzelnen Kind je nach seinem Bedürfnis ganz widmet. «Also trug er die Kinder seiner Schule alle in seinem Herzen» (S. 516). So kam er dahin, dass er Tag für Tag die Stufe, auf der jedes einzelne Kind in seinem Unterricht stand, genau kannte. Er sah mit jedem Tag tiefer in das Herz eines jeden und kannte mit jedem Tag ihr Dichten und Trachten gründlicher. Gleichzeitig drang er mit jedem Tag aber auch tiefer in den Geist des Unterrichtes ein und erprobte seine Mittel.

Das ist der Rat, den uns Pestalozzi an dieser Stelle gibt: Erfassen der individuellen Eigenart des Zöglings und in Verbindung damit Erforschung der Mittel, die in richtiger Stufenfolge Entwicklungshilfen darstellen. Das gibt dem Unterricht immer neuen Reiz und Gehalt und bewahrt vor trügerischen Abrichtungskünsten.

H. Stettbacher

Der türkische Pestalozzi

Es war im August 1951. Ich weilte bei einem befreundeten Journalisten in Ankara. Eines Abends, nach dem Nachtessen, sassen wir mit einem nordamerikanischen Soziologen zusammen, als plötzlich ein Mann eintrat von über 50 Jahren, von grosser und kräftiger Statur und scharfgeprägten Gesichtszügen, die jedoch einen herzenguten Menschen verrieten: Tonguç.

Obschon Tonguç und ich uns zum erstenmal sahen, so begrüßte er mich doch wie einen alten Freund. Er hatte mein Buch «Pestalozzi, die Französische Revolution und die Helvetik» ins Türkische übersetzt. Mir aber war er bekannt als der Schöpfer der türkischen Lehrerbildungsanstalten und Reformator der Volksschule. Der Abend verging bei heiteren Gesprächen und bei Raki, dem türkischen Pernod. Tonguç, bekannt durch seinen Humor, erzählte uns türkische Geschichten und Witze, erwähnte jedoch mit keinem Worte seine persönlichen Schicksale, die erlittenen Kränkungen, Verfolgungen und Massregelungen. Beim Weggehen aber sagte er zu mir: «Morgen vormittag hole ich Sie ab.»

Am nächsten Tage fuhren wir zusammen aus der Stadt hinaus aufs Land. An einem Waldrand liess Tonguç das Auto halten. Wir stiegen aus; der Chauffeur wurde heimgeschickt. «Ich will Ihnen jetzt zeigen, was ein grosser Mann fertigbringt.» Mit diesen Worten betraten wir die Domäne Atatürks, die drei Stunden lang und eine Stunde breit ist und von ihrem Besitzer dem Staate vermacht wurde. Tonguç erzählte mir nun, dass noch vor 25 Jahren das ganze Gebiet mehr oder weniger eine Steppe war; dass Atatürk sich in den Kopf gesetzt hatte, sie in Kulturland zu verwandeln; dass seine Agronomen ihn von diesem tollen Vorhaben abzubringen versuchten, er aber seinen Willen durchsetzte. «Das Resultat sehen Sie jetzt.» In der Tat erblickte das Auge jetzt überall gutbestellte Felder, saftige Wiesen, grosse Baumgärten, Wälder und Gehölz aller Art, Strassen, Bäche und Teiche, Wohnhäuser, Scheunen und Stallungen; natürlich fehlten Restaurant, Kino und Tierpark auch nicht.

Müde geworden von der langen Besichtigung, setzten wir uns an ein stilles Gewässer, im Schatten hochgewachsener Bäume, und liessen uns aus dem Restaurant ein türkisches Mittagessen kommen, das wir mit einer Flasche des besten einheimischen Weines, Kavalidere genannt, begossen. Unsere Unterhaltung drehte sich um Atatürk und die Türkei; aber stets wich Tonguç aus, wenn ich das Gespräch auf sein Leben und sein Werk lenken wollte.

Nach Istanbul zurückgekehrt, begann ich mich lebhaft mit dem Leben und Wirken dieses bescheidenen Mannes zu befassen. Tonguçs Freunde an der Universität gingen mir hilfreich zur Hand und versahen mich mit einschlägigen Schriften über die türkische Schulreform, orientierten mich auch mündlich darüber.

*

Unter dem Sultanat hatte die Schule religiösen Charakter. Die Lehrer waren Geistliche. Nachdem 1908 der Absolutismus dem konstitutionellen Regiment weichen musste, wurde auch das Volksschulwesen reorganisiert, und in den Provinzen wurden Lehrerseminarien eingerichtet. Aber die Kriege in Nordafrika, auf dem Balkan, der Erste Weltkrieg und der Befreiungskrieg von 1920 bis 1922 verhinderten die Reform. Erst die Befreiung des Landes von den westlichen Eroberern, die Abschaffung des Sultanats und des Kalifats, die Einführung der Republik und die Verweltlichung von Staat und Gesellschaft machten die Bahn frei für die Modernisierung der Türkei.

Eine Erhebung über das Volksschulwesen aus dem Jahre 1934 ergab, dass von den 40 000 Dörfern des Landes 35 000 ohne Schulen waren und 80 % des Volkes aus Analphabeten bestanden. Nun hatte allerdings ein Gesetz die obligatorische Schulpflicht eingeführt. Aber was nützte das, wo es allenthalben an Lehrern und Schulhäusern fehlte? Das Hauptproblem der Schulreform bestand also vorerst darin, eine hinlängliche Zahl von Lehrern für die Elementarschule heranzubilden.

Die Regierung fand den für diese Aufgabe geeigneten Mann in *Ismail Hakki Tonguç*. Tonguç hatte ein Seminar besucht, dann ein Stipendium erhalten, das ihm erlaubte, sich in Deutschland mit der modernen Pädagogik vertraut zu machen. In die Heimat zurückgekehrt, wirkte er als Lehrer, bis er an die Spitze der Schulreform gestellt wurde. Tonguç war sich bewusst, dass die Schulreform ein Teil des grossen sozialen Problems sei und also zu dessen Lösung beitragen müsse. Demgemäss sollte die Reform folgende Bedingungen erfüllen: 1. den Bedürfnissen des Landes genügen; 2. dessen Möglichkeiten Rechnung tragen und 3. der modernen Pädagogik entsprechen. Diese Erwägungen führten ihn auf die Idee der Dorf Institute. Die Idee zündete und fand begeisterte Zustimmung bei der Regierung und der fortschrittlichen geistigen Elite des Landes. Unter dem Staatspräsidenten İnönü wurde 1940 durch Gesetz die Errichtung von Dorfanstalten verfügt.

Unverzüglich wurde mit der Ausführung begonnen. Die Regierung stellte das notwendige Land zur Verfügung, weite Strecken von vielen Hunderten von Hektaren. Tonguç wählte mit Vorliebe Steppen und Sumpfbereiche aus. Er verfolgte damit einen doppelten Zweck: Erstens sollten die künftigen Volksschullehrer sich an harte, schwere Arbeit gewöhnen, und zweitens sollte der Beweis erbracht werden, dass auch der schlechteste Boden durch zweckmässige Bebauung produktiv gestaltet werden könne, wie Atatürk das mit seiner Domäne vordemonstriert hatte.

Die Türkei erlebte nun das erhebende Schauspiel, dass aus den Städten und Flecken Freiwillige, Intellektuelle, Professoren, Ingenieure, Techniker, auf den Ruf von Tonguç in Scharen auszogen nach den von ihm bezeichneten Orten, um hier mitzuhelfen an der Errichtung der Lehrerbildungsanstalten. Zu ihnen gesellten sich auch Jünglinge, die die Volksschule besucht hatten

und tauglich befunden wurden, Primarlehrer zu werden. Vorerst wurden Zelte für die vorläufige Unterkunft aufgeschlagen. Dann wurde ein Bauplan entworfen und die Arbeit organisiert. Wo nötig, wurden Gräben ausgehoben, um das Land zu trocknen, dann für die Herleitung von frischem Wasser gesorgt, der Boden von Gestrüpp und Steinen gesäubert, die Erde umgebrochen und angesät, auch Obstbäume und Reben gepflanzt. Für Lehrer und Schüler wurden Lehrsäle, Wohnhäuser und Werkstätten, für das Vieh Scheunen und Ställe gebaut. Auch ein Kino durfte nicht fehlen. Oft kam es vor, dass Lehrer und Schüler von einer entfernten Bahnstation auf dem Rücken Baumaterialien heranschafften, bei grosser Kälte Dächer mit Ziegeln bedeckten oder unter tropischer Hitze Gräben öffneten. Einzelne Institute hatten gegen Schlangen und Skorpione zu kämpfen, andere mussten sich der Malaria erwehren. Wurde ein neues Institut in Angriff genommen, so eilten Hilfsmannschaften von andern herbei und kehrten nach getaner Arbeit zurück, nicht ohne vorher auf der Stirnseite der von ihnen gebauten Häuser ihre Namen verewigt zu haben.

Wie bereits erwähnt, wurden die Zöglinge unter den Knaben und Mädchen der Primarschulen ausgewählt. Manche betraten die Anstalt in verwehrtem Zustande, waren nicht gewohnt, in einem Bett zu schlafen und mit Gabel und Messer zu essen; andere hatten Krätze oder sonst eine Krankheit. Sie mussten vorerst gepflegt und zur Ordnung und Reinlichkeit erzogen werden.

Der technischen Ausbildung wurde viel Zeit gewidmet. Die Seminaristen lernten die Erde bearbeiten, Wege und Brücken bauen, Pflaster machen und Ziegel brennen, Steine behauen, Bäume pflanzen, das Elektrische einrichten, Pflug und Traktoren handhaben, das Vieh besorgen usw. Die Seminaristinnen lernten kochen, stricken, weben und Kranke pflegen. Hand in Hand mit der technischen ging die intellektuelle Bildung. Der Unterricht wurde häufig auf dem Felde, in der Werkstatt, im Genossenschaftsgebäude, in der Mühle erteilt.

Nachdem in den ersten Jahren in der Ausbildung empirisch vorgegangen wurde, stellte Tonguç auf Grund der gesammelten Erfahrungen 1943 einen methodischen Lehrplan auf. Er umfasste: 1. die Geistesbildung, 2. die Landwirtschaft, 3. die Technik; für die Mädchen Kochkunst und Handarbeiten. Nach diesem Plane sollten 50 % der Tagesarbeit der Geistesbildung, 25 % der Landwirtschaft und 25 % der Technik gewidmet sein.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Institute war die Selbstregierung der Schüler. Sie wählten unter sich ihre Vorgesetzten für eine bestimmte Amtsdauer. Am Ende jeder Woche wurden im Beisein der Lehrer die geleisteten Arbeiten besprochen, gelobt oder kritisiert, die Ursache der Misserfolge untersucht und Verbesserungsvorschläge gemacht.

Viermal im Jahre fanden Examen statt. Die Schüler und Schülerinnen wurden geprüft über ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten, ihren Sinn für Ordnung und Schönheit und ihr Benehmen gegenüber ihren Kameraden und Kameradinnen.

Grosses Gewicht legte Tonguç auf die Pflege der Kameradschaft und des Gemeinsinnes. Er verbot den Lehrern strenge, die Schüler einzuschüchtern oder in ihrer Ehre zu kränken. Er verlangte von ihnen, dass sie sich stets vor Augen halten, dass ihre Schüler bald Lehrer und Lehrerinnen sein und sich in den Dörfern so betragen werden, wie man sich ihnen gegenüber in den Anstalten betragen hat.

Lehrer und Professoren waren alle Freiwillige, sie kamen von den höhern Schulen, Gymnasien, Seminarien, Landwirtschaftsschulen, technischen Schulen, Kunst- und Handwerksschulen. Mit ihren Familien bewohnten sie eigene Häuser. Ein Institut zählte 800–1000 Bewohner und stellte ein grösseres Dorf dar mit geraden Strassen, mit elektrischem Licht, eigener Wasserversorgung, mit einem Gemeinschaftsbad, einem Kino und einem Theater. Das Innere der Häuser ist einfach. Da herrscht keinerlei Luxus. Die Annehmlichkeiten des Lebens fanden die Bewohner im Kino, in theatralischen und musikalischen Aufführungen, Diskussionsabenden und in der Kameradschaft. Lehrer, Techniker, Angestellte und Schüler bildeten eine grosse Gemeinschaft, und alle arbeiteten auf das Ziel hin, dem Lande tüchtige Lehrer zu verschaffen.

Während des Zweiten Weltkrieges, in dem die Türkei neutral blieb, wurden 21 Dorfinstitute mit 700 Gebäuden errichtet und in fünfjährigen Kursen 16 000 Lehrer und Lehrerinnen ausgebildet. Unter gewaltigen Opfern und Anstrengungen, durch freudige Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern wurden somit in wenigen Jahren erstaunliche Resultate erzielt. Die Anstalten erhielten sich zum grossen Teil selbst; die finanziellen Zuschüsse der Regierung waren im Verhältnis zur Grösse und nationalen Bedeutung der Unternehmen gering. Bis zum Jahre 1960 sollte nach dem Plane von Tonguç jedes Dorf geschulte Lehrer und Lehrerinnen besitzen. Es war mir vergönnt, unter kundiger Führung eines dieser Institute zu besichtigen.

Der Staat stellte den Lehrern auf dem Lande nebst einem Schulhaus und einer Wohnung ein grösseres Stück Land zur Verfügung. Die Aufgaben der Lehrer waren mannigfacher Art. In der Schule lernten die Kinder lesen, schreiben, rechnen, singen, die Mädchen dazu noch handarbeiten. Grosse Sorgfalt wurde auf die Erziehung zur Reinlichkeit und Ordnung gelegt. Mit den Schülern bebaute der Lehrer das ihnen gehörende Land; der Ertrag wurde für die Schule verwendet. Der Lehrer war aber nicht bloss Jugendlehrer, er war auch Volkslehrer. Er war technischer und juristischer Berater der Bauern, veranstaltete theatralische Aufführungen, gründete Gesangsvereine, sorgte auch sonst für Unterhaltung und suchte das Volk seiner vielfach barbarischen und grotesken Spiele und Bräuche zu entwöhnen. Seine Mission bestand darin, die Fackel der Aufklärung ins Volk zu tragen, im Geiste der neuen Verfassung zu wirken, ein Werkzeug der geistigen, sittlichen und materiellen Kultur zu sein, kurz die Seele des Dorfes und das Vorbild eines Bürgers und Patrioten zu bilden.

Aber die Erscheinung und Tätigkeit dieser weltlichen Missionare auf dem Lande stiess auf Widerstand bei den Anhängern der Tradition, den Geistlichen und Grossbauern. Diese Stände betrachteten die Schulmeister als Eindringlinge in ein Revier, wo sie bisher ausschliesslich herrschten. Die Geistlichen sahen in ihnen die Apostel des verweltlichten Staates und der gottlosen Schule, die ihnen die Seelen der Kinder streitig machten. Die Grossgrundbesitzer verdächtigten sie als Vorboten der Agrarreform, das heisst der Aufteilung der Latifundien. Eine Agitation aus diesen Kreisen ergoss sich über die Lehrer und die Institute. Erstere wurden als Revolutionäre, letztere als Brutstätten des Kommunismus und des Lasters verschrien. Die Hetze ergriff die Presse, die

Abgeordneten und die Regierung. Staatspräsident İnönü wurde von seiner eigenen Partei im Stich gelassen. Die Reaktion trug einen vollen Sieg davon. Tonguç wurde abgesetzt, seine Schüler wurden aus den Instituten verjagt und die Institute selbst zerfielen allmählich.

1950 wurde die Partei Atatürks gestürzt, die demokratische mit Bayar und Menderes kam ans Ruder. Die neue Regierung verschärfte ihre reaktionäre Schulpolitik noch und kehrte sich vom Geiste Atatürks immer mehr ab. Am liebsten hätte sie die Institute ganz abgeschafft, schreckte davor aber doch zurück. Sie bestellte bei den Amerikanern eine Expertise. Das Gutachten der beiden Spezialisten fiel dahin aus, dass die Institute gerade das seien, was der Türkei not tue. Die Regierung schritt hierauf zu einer neuen Organisation; die Institute wurden in Seminarien umgewandelt, die Geschlechtertrennung eingeführt und der Lehrer auf die Schulstube beschränkt. Menderes begünstigte in jeder Beziehung den Klerus und sorgte sich sogar um die Ausbildung von Geistlichen. In zehn Jahren wurden unter ihm 5000 Moscheen gebaut, viermal mehr als Schulhäuser.

Tonguç verwirklichte in der Türkei, was Pestalozzi vor mehr als 150 Jahren in der Schweiz erstrebte. Wie stark die heutige Türkei in ihrer sozialen und geistigen Verfassung derjenigen Helvetiens am Ende des 18. Jahrhunderts gleicht und wie sehr Tonguç auf den Spuren Pestalozzis wandelte, das kam ihm erst so recht zum Bewusstsein bei der Uebersetzung des eingangs erwähnten Buches. Kein zweiter Türke hat sich so intensiv mit pädagogischen Problemen beschäftigt, keiner gleich Pestalozzi so stark sich in seinen Büchern und Volksromanen für das niederste Volk eingesetzt und bemüht, ihm aufzuhelfen.

Im Herbst 1957 tauchte Tonguç in der Schweiz auf. Wir besuchten zusammen die Pestalozzi-Stätten, namentlich den Neuhof. Lange stand Tonguç nachdenklich vor Pestalozzis Gedenktafel an der Kirchmauer von Birr. Er hat seine Schweizer Reise in einem dieser Tage erscheinenden Buche erzählt.

Ein Jahr später trafen wir uns wieder in Ankara. Auf einer Felsenpromenade setzten wir uns auf die Bank, die Tonguç bei gutem Wetter jeden Morgen aufsuchte. Hinter uns erhob sich die ins graue Altertum zurückgehende Zitadelle; vor uns breitete sich die neue Hauptstadt der türkischen Republik aus. In Istanbul hatte man uns gesagt, Tonguç sei sehr niedergeschlagen. Wir bemerkten nichts Derartiges; im Gegenteil, er äusserte sich durchaus optimistisch und blickte der Zukunft voller Zuversicht entgegen. Schliesslich sagte er: «Jetzt müssen Sie noch das Elendsviertel Ankaras sehen.» Wir fuhren durch ein Quartier, wo Arbeiter und schlechtbezahlte Beamte in kleinen, elenden Holzhütten hausten. Vor zwei grossen Gebäuden hielten wir an: es waren die neuen Schulhäuser. Wir warfen einen Blick ins Innere. Das Mobiliar, Bänke, Tische, Wandtafeln waren von den Eltern gestiftet worden, die sich das dazu nötige Geld von ihrem Munde abgespart hatten, weil sie wollten, dass ihre Kinder es dereinst besser haben sollten. Tonguçs Antlitz strahlte, als er uns das erzählte.

Seither haben wir nurmehr von dritter Seite von ihm gehört. Letztes Frühjahr erlebte er den längsterwarteten Sturz des Regimentes Menderes. Er hatte die Genug-

tuung zu sehen, dass einer der Hauptpunkte der neuen Revolution die Wiederherstellung der Dorfinstitute und die Rückkehr der Laizität bildete. Ueberall, wo er sich zeigte, wurde Tonguç von seinen Schülern und Freunden stürmisch begrüsst. Er fühlte, dass seine Stunde wiedergekommen sei für die Realisierung seiner Reformpläne. Aber die ungezählten freudigen Aufregungen ertrug sein Herz nicht mehr: er verschied plötzlich am 23. Juni 1960 im Alter von 63 Jahren.

Die Türkei verlor in ihm ihren Pestalozzi.

Alfred Ruffer

Johann Heinrich Pestalozzi,

«Mich füllet das Bild der Menschenerziehung.» Rede an mein Haus an meinem 72. Geburtstag, den 12. Jänner 1818, hg. von Otto Müller. Verlag Freies Geistesleben (Stuttgart 1960).

Im Zeitpunkt der Rede von 1818 stand Pestalozzi auf einem der Höhepunkte seines Lebens. Was er auf dem Neuhof, in Stans und auch später wiederholt versucht hatte, eine Armenanstalt zu gründen, war ihm endlich geglückt und sollte nunmehr während einer Reihe von Jahren Wirklichkeit bleiben. Was er als Leiter in einem solchen Augenblick verkündet, erfüllt von Altersweisheit und doch noch in voller Tätigkeit, darf mit Recht neu hervorgehoben werden, auch wenn die Rede selbst schon mehrfach gedruckt ist.

Der Herausgeber wollte aber nicht allein den Leser an eine wichtige Originalquelle heranzuführen, sondern ihm zugleich sowohl durch Kürzungen wie durch wertvolle Beigaben ein tieferes Verständnis Pestalozzis überhaupt erleichtern. Einige Teile der Rede, die zeitbedingt sind, wurden hier weggelassen, zumal ja schon Pestalozzi selbst in einer zweiten Ausgabe, 1822 bei Cotta erschienen, einige persönlich bedingte Aenderungen vorgenommen hatte. Die biographischen und geschichtlichen Zusammenhänge dieser fehlenden Teile sollen in der kritischen Gesamtausgabe erläutert werden.

Um dem Ideengehalt des grossen Erziehers zu stärkerer Wirksamkeit zu verhelfen, zugleich um der Gefahr subjektiven Vorgehens auszuweichen, fügte der Herausgeber einen vorzüglich aufschlussreichen Anhang bei. Er hat einerseits mit besonderm Fleiss die Quellenstellen Pestalozzis zusammengetragen, welche seinen Geistesgrund bekunden; im Rahmen der frühern und zeitgenössischen Literaturgeschichte, besonders auch der Bibel, werden wichtige Zusammenhänge verdeutlicht. Andererseits hat sich Otto Müller die Mühe genommen, Parallelstellen aus Werken und Briefen Pestalozzis ausfindig zu machen, deren Beizug viel zum Verständnis im gesamten hilft.

Durch seine zweifache Beigabe vermeidet der Herausgeber die Gefahr, den vielen Editionen von Pestalozzis Schriften ein unnötiges neues Teilstück beizufügen. Vielmehr ist ihm der Leser Dank schuldig für die neue Möglichkeit, einen brauchbaren Weg zum leichtern Verständnis der Gedankenwelt des genialen Zürchers eröffnet zu sehen. Sowohl dem wissenschaftlichen Forscher der ideellen Entwicklung Pestalozzis wie dem einfachen Leser, dem viele Zusammenhänge fremd sind, hat der Herausgeber hier ein Hilfsmittel von bleibendem Wert dargeboten.

Emanuel Dejung