

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

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 8 (1935-1936)

**Heft:** 1

**Rubrik:** Kleine Beiträge

### **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:** 29.03.2025

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

geren Kämpfen sehnt, haben wir keinen Grund mehr, unsere Kinder für Sempach und Morgarten zu begeistern. Wollen wir der Menschheitsentwicklung dienen, so müssen wir ja die Seelen mit noch höheren, reicherer Vorbildern erfüllen.

Durch die Schilderung der Kreuzzüge wird die Phantasie der Schüler ganz anders angeregt, werden in ihnen ganz andere Sehnsüchte nach geistigeren Idealen, nach Aufopferung und Hingabe geweckt, als etwa durch die Beschreibung der Mordnacht von Luzern oder des Metzgermeisters Hans Rieder, der im Jahre 1375 die Gugler bei Ins schlug. Gleichzeitig wird das Seelenleben durch die Kenntnis ferner Länder und Meere bereichert. Mönchsritter, die Marmorpaläste von Venedig, die sonnvergoldeten Moscheen Konstantinopels, Libanonzedern und Wunderrosen von Jericho erfüllen dann das Geträume der Kinder, Meereswogen erschüttern ihr Kaumbewußtsein, das Heimweh nach dem gelobten Lande wird sich in ihnen immer mit der Sehnsucht nach dem Guten, dem Höchsten, dem Wunderbaren, verbinden. –

Wenn wir die Schüler mit der Ritterkultur bekannt machen, in ihnen das Bedürfnis nach Heldentum, nach Großzügigkeit und geistigen Abenteuern wecken, so werden sie nachher auch für neue hohe Ideale empfänglich sein.

Im Zusammenhange mit der Ritterkultur können wir die Kinder für die Sagen von Parzival, vom armen Heinrich, von Siegfried, Beowulf, Gudrun und Dietrich von Bern begeistern. Sie wirken mächtig auf das Gemüt der Kinder und tragen nicht wenig dazu bei, daß sie sich ritterlicher zueinander verhalten.

Es ist nicht die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, Patriotismus – der nicht identisch ist mit Heimatliebe – zu wecken, den kriegerzeugenden Nationalismus zu fördern. Bei der Auswahl des Lehrstoffes haben wir hauptsächlich darauf zu achten, ob er geeignet ist, das Seelenleben zu bereichern, die Phantasie anzuregen, das Gewissen zu entwickeln.

Die räumliche Entfernung darf dabei keine wesentliche Rolle spielen. Die Kenntnis vom Leben und der Arbeit eines hervorragenden, vorbildlichen Menschen ist immer lehrreich und wichtig, gleichgültig, ob er in unserem Lande oder in Java lebte. Wir sollten im Unterricht einem Luther immer mehr Zeit widmen als etwa dem Jörg von Kleinhöchstetten. –

Wir müssen die Kriegers- durch Kulturgeschichte ersetzen, die Kinder mit der geistigen Entwicklung der Menschheit bekannt machen.<sup>1)</sup> – Am besten können wir in ihnen Verständnis dafür wecken, wenn wir sie einführen in das Leben großer Menschen; denn sie haben die wichtigsten Wandlungen herbeigeführt, und in ihnen spiegelt sich ihre ganze Zeit wieder. Indem wir die ganze Aufmerksamkeit des Schülers auf solche Gestalten lenken, schaffen wir gleichsam Sammlungscentren, welche die Konzentrationsfähigkeit erhöhen, dem Gedächtnis eine Stütze bieten, den Überblick erleichtern. Wohl lernt dabei das Kind auch viele Sterne zweiter und dritter Größe kennen, z. B. viele Fürsten und Geistliche, aber immer im Zusammenhange mit jenen ganz

<sup>1)</sup> Vgl. dazu auch den Aufsatz Dr. Feldmanns „Wirtschaftsgeschichte in der Schule“ in SER Nr. 2, Maiheft 1934.

## Kleine Beiträge

### Anthroposophische Pädagogikliteratur

Die pädagogische Literatur der Anthroposophie ist wieder durch zwei Neuerscheinungen bereichert worden. Die Lehrerschaft der Rudolf Steiner-Schule in Zürich und die Freie Schulvereinigung haben einen umfangreichen Sammelband mit der Anschrift: *Menschenbildung – Erziehung und Unterricht vor den Aufgaben der Zeit*, herausgegeben. Als Autoren zeichnen C. Engler-Faye, der Leiter der Rudolf Steiner-Schule in Zürich und die Lehrer Willi Aeppli, Ernst Uehli, Margrit Lobeck, Hermann v. Baravalle, Karl Stadelmann, J. Wäger, Max Leist u. a. Ihre Aufsätze sind eingerahmt durch zahlreiche „Wortlaute Rudolf Steiners“. Auch Goethe, Pestalozzi und Paul Vital I. Troxler,

Großen, z. B. einen Julius II. gleichzeitig mit dem im Mittelpunkt stehenden Michelangelo.

Die Schüler müssen begabte, schöpferische Menschen verstehen und erkennen lernen, damit sie später, wenn sie in die Lage kommen, Männer oder Frauen an entscheidende Posten wählen zu müssen, die geistigeren, wertvolleren vorziehen. Dann werden die Völker immer seltener von Rohlingen beherrscht und geführt werden, welche Krisen und Kriege nicht zu umgehen wissen, ja, oft zu ihrem eigenen Vorteil solche suchen.<sup>1)</sup>

Es ist eine der wichtigsten Aufgaben des Erziehers, im Kinde Sinn zu wecken für *Entwicklungsunterschiede*. –

Nachdem ich meine Schülerin mit einigen bedeutenderen Gestalten des Mittelalters bekannt gemacht hatte, führte ich sie ein in die Zeit der Reformation und Renaissance, erzählte ihr von der Erweiterung des astronomischen Weltbildes durch Kopernikus und Giordano Bruno, dem begeistertsten Märtyrer der Wissenschaft, von Kolumbus und andern Seefahrern, Maghellsans, dem Weltumsegler, von Gutenberg, dem Erfinder der Buchdruckerkunst, – von Palestrina und der Messe, die er schuf, um die Menschen tief zu beeindrucken und zu erschüttern, damit die Musik vom Tridentiner-Konzil nicht aus der Kirche verbannt werde, – ich schilderte die Stadt Florenz mit all ihren Kunstschätzen, das Kloster San Marco mit dem Arbeitsraum des leidenschaftlichen, feurigen, von Vervollkommnungssehnsucht glühenden Savonarola, ich berichtete von Hus und andern Vorreformatoren, von Physikern wie Galilei, ich machte meine Schülerin gründlich bekannt mit Michelangelo und Lionardo.

Es war erstaunlich, wie sie, je mehr sie von Liebe zu höchsten Gestalten erfaßt wurde, sich innerlich wandelte, wie sorgfältig sie jetzt arbeitete, wie ihr Antlitz oft leuchtete, wie ein dichterischer Schwung ihre Aufsätze beseelte, wie sie immer hilfsbereiter wurde, in ihrem Zimmer eine stets kultiviertere Atmosphäre schuf, sich mit wertvollsten Büchern und Bildern umgab, sich mit zunehmendem Verständnis in die Natur und die besten Werke der Malerei, der Musik versenkte. Ich war jedesmal ergriffen, wenn ich hörte, mit wieviel Gefühl, mit welcher Andacht sie am Morgen früh in ihrer Stube eine Bachfuge spielte, und es ward mir bewußt, daß man durch die Verkündigung und Darstellung neuer höchster Vorbilder, die auch die besten der Vergangenheit übertrafen, im Laufe der Jahrzehnte, der Jahrhunderte die ganze Menschheit innerlich wandeln, auf eine höhere Stufe heben könnte.

<sup>1)</sup> Viele Lehrer setzen heute große Hoffnungen auf wirtschaftliche Neuordnungen. Sie hätten in den letzten Jahren reichlich Gelegenheit gehabt, zu bemerken, wie labil dieselben sind. Da vermag so irgend ein Diktator und Pöbelschreier über Nacht die Errungenschaften von Jahrzehnten über den Haufen zu werfen, solange die Massen noch so unerzogen sind, daß sie ihm blindlings nachfolgen, wenn er sie mit rohen Worten aufzuhetzen, ihnen zu schmeicheln und schöne Versprechungen zu machen versteht. Wir werden nur dann zu einer guten Wirtschaftsordnung kommen, wenn die Menschen innerlich gründlich gewandelt, wenn ihr Gewissen, ihre Moral, ihre Vorbilder und Ideale geändert werden. – Das Problem der Führerauswahl ist mindestens ebenso wichtig wie wirtschaftliche Neuordnungen.

der „erste Anthroposoph“, werden häufig und ausführlich zitiert. Dr. Hans W. Zbinden, der Schularzt der R. Steiner-Schule in Zürich, und einige Schriftsteller, darunter Steffen, Däubler und Carossa, kommen weiter zum Worte.

Die zweite Neuerscheinung nennt sich: *Aus der Unterrichtspraxis an einer Rudolf Steiner-Schule*. Sie ist verfaßt von Willi Aeppli, Basel, und bespricht die anthroposophisch fundierte Unterrichtsmethode auf der untern Volksschulstufe. Einige Abschnitte aus diesem 178 Seiten umfassenden Buche sind auch in das erstgenannte Werk aufgenommen worden. Beide Bücher sind erschienen im Verlage der „Menschenschule“ bei Zbinden & Hügin, Basel.

Die 600 Seiten der erstgenannten Neuerscheinung stellen die Geduld des Lesers oft auf eine harte Probe. Die Fülle der besprochenen geistigen und erzieherischen Probleme, der Umstand, daß sich die Themen der verschiedenen Autoren teilweise decken (was z. B. bewirkte, daß innerhalb 50 Seiten dasselbe halbseitige Zitat angeführt wird), das stete Bemühen, bei allen Entscheidungen die Rückendeckung Rudolf Steiners zu demonstrieren, und nicht zuletzt die immer wieder wechselnden Schrifttypen, erschweren die Lektüre. Wenn man schon den Eindruck hat, daß sich manches auf kleinerem Raume weniger umständlich hätte schreiben lassen, besteht jedoch kein Zweifel, daß nur eine peinliche Gewissenhaftigkeit, die manchmal zur Pedanterie (nach Rudolf Steiner die verhängnisvollste Lehreruntugend) wird, die Autoren und den Redaktor zu vermeidbaren Dehnungen und Wiederholungen veranlaßt hat. Wohlthuende Ruhepunkte bedeuten die guten Reproduktionen von Bildnissen Steiners, Pestalozzis und Troxlers, sowie die zum Teil farbigen Wiedergaben einiger Lehrer- und Schülermalereien.

Es ist kein Zufall, daß in den beiden Neuerscheinungen die Darstellungen praktischer Unterrichtsmethodik stetsfort mit grundsätzlichen pädagogischen Erwägungen in Zusammenhang gebracht werden. Die anthroposophische Schule hat schon immer ausdrücklich betont, daß aller autonome Unterricht unpädagogisch sei. Es wird auch hier wieder stark darauf hingewiesen, daß jede Kinder-Unterrichtung, die nicht erzieherisch orientiert ist, automatisch zur bloßen Zurichtung, und jeder Unterricht ohne das pädagogische Fundament zur nackten Zweckmäßigkeitslehre degradiert wird. „Nicht gefragt soll werden: was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht, sondern: *was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?*“ Aus diesem allgemein anerkannten pädagogischen Prinzip zieht die Anthroposophie den scheinbar naheliegenden Schluß, die Erziehung bedürfe keines absoluten Zieles. Diese widersinnige Folgerung hat ihren wirklichen Grund offenbar in dem tiefen Wunsche, die Lehrer möchten sich doch einmal von den tausend Erziehungs- und Unterrichtszielen lösen, um den ersten Schritt zur bewußt pädagogisch fundierten Schule tun zu können, den Schritt vom Lehrpodium hinunter zum Kinde hin.

Die weitgehende *Individualisierung* in der Erziehung, welche die anthroposophische Schule verfiert und in ihren Privatschulen praktiziert, wird in der „Menschenbildung“ durch die Wiedergabe von zwei Dutzend bis ins kleinste (die äußere Form eingeschlossen) individuell gestalteten Zeugnisse mehr als genügend illustriert. Der „anthroposophische Individualismus“ wendet sich gegen die Vermassung der Menschen und nicht gegen die wahre gemeinschaftliche Lebensgestaltung. (Die Rudolf Steiner-Schulen wollen grundsätzlich keine Standesschulen sein; die Waldorfschule wurde für die Kinder der Arbeiter der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik errichtet.)

Die ungeheure Bedeutung der *Lehrerpersönlichkeit* richtig einzuschätzen ist die bedeutsamste Folge der Anerkennung des „pädagogischen Prinzips alles Unterrichtes“. „Der Lehrer braucht nicht bloß ein fachmännisch ihm zugeführtes Wissen in Pädagogik und Didaktik, wie man es hat, er braucht nicht bloß ein Zugerichtetsein auf das Unterrichten in diesem oder jenem Lehrfach, sondern er braucht vor allen Dingen etwas, was sich in ihm selbst jederzeit erneuert.“ „Der Lehrer braucht ein lebendiges voll Hineingestelltsein ins Leben.“ „Ein tiefes Verständnis des Lebens überhaupt braucht er.“ Der Lehrer bedürfe auch unterrichtlich eines großen Spielraumes, Lehr- und Stundenplan seien „Mördergruben für alles dasjenige, was wahrhafte Pädagogik ist“. Selbst die staatliche Schulaufsicht sei verwerflich, es könne für die Entwicklung des Geisteslebens nichts Ruinöseres geben als die amtliche oder halbamtliche Schulaufsicht. Damit wird ein Problem angeschnitten (und hier im Sinne der „Freien Schule im freien Staate“ gelöst), das vermutlich bald in den Mittelpunkt der schulpädagogischen und schulorganisatorischen Erörterungen rücken wird.

Die anthroposophische Erziehung ist ganz durchpulst vom *künstlerischen Element*. Nicht nur wird das kindliche, bildhafte

Gestalten in den Vordergrund des Unterrichtes gestellt — die diesbezüglichen, vorzüglichen Leistungen anthroposophischer Volksschulen dürften den Lesern bekannt sein. Nicht nur werden die Sprachbildung, die Musikpflege und das Turnen in künstlerischer Synthese zu einer neuen, ästhetischen Ausdrucksform verbunden, der Eurythmie, die als Schulfach schon in den untern Klassen gepflegt wird. Die Anthroposophie postuliert die „totale künstlerische Haltung“ des Lehrers. „Es kommt ganz darauf an, daß der Kontakt zwischen dem Lehrer und dem Kinde durchaus in ein künstlerisches Element getaucht ist. Dadurch wird in dem Lehrer selber vieles, was er in bezug auf die Individualität des Kindes im gegebenen Momente zu tun hat, eine Art intuitiven, instinktiven Charakters annehmen.“ Darum sei der Lehrer mit einem wachen künstlerischen Sinn, wenn er als Lehrer und Erzieher auch nicht besonders genial sei, jedem unkünstlerischen Lehrer überlegen, und wenn der letztere auch ein ungeheurer Gelehrter wäre.

Man kann den Mitarbeitern der „Menschenbildung“ und besonders ihrem Meister Rudolf Steiner nur dankbar sein, daß sie die Bedeutung des Künstlerischen in der Lehrerpersönlichkeit und im Unterrichte so sehr unterstrichen haben. Das schöpferische Gestalten zwar findet unter großen Bedenken seitens der Schulbehörden langsam Eingang in die staatlichen Volksschulen. Aber der im richtigen tiefen Sinne künstlerisch begabte Lehrer ist noch fast durchwegs verpönt. Gewiß drohen auch von der stark ästhetisch gerichteten Lehrerpersönlichkeit und besonders von einem dilettantischen, posierten Lehrer-Künstlertum nicht zu unterschätzende Gefahren. Die spezifisch erzieherische Handlung kann durch den künstlerischen Pulsschlag nicht ausgeschaltet werden, wenn auch die Aufsätze in der „Menschenbildung“ den umgekehrten Eindruck erwecken. Ist es nicht bezeichnend, daß in dem dicken Bande, wo sonst schlechthin jedes pädagogische Schulproblem zur Sprache kommt, fast nichts von der sittlichen Erziehung und gar nichts von der Pädagogik der Strafe steht? Eine Aussprache über diese Probleme scheint durch das Postulat des „totalen künstlerischen Elementes“ überflüssig geworden zu sein.

Allerdings sind auch dem *religiösen Problem* einige Artikel gewidmet. Die menschliche Geschichte sondere sich in zwei Perioden. In der ersten werde der Mensch von instinktiven Bindungen geleitet, oder er stehe unter der Autorität eines Gottesbegriffes. In der zweiten Periode, in welcher der Mensch mit voller Bewußtheit den Weg der Freiheit gehen müsse, reife er zur Individualität heran. Das Kind wolle und müsse — parallel der ersten religiösen Epoche — bis zum zwölften Altersjahr die volle Autorität der Erwachsenen erleben. Die religiöse Erziehung bestehe in dieser Periode einzig in der Hinführung des Kindes zum grundsätzlichen Gehorsam. Das Alte Testament, das im Wesentlichen die Geschichte eines Volkes zwischen Gehorsam und Ungehorsam darstelle, sei der geeignete Unterrichtsstoff in dieser Zeit. Nachher werde das Kind im Geiste des Neuen Testaments erzogen. Dann sei der Lehrer der heilende Arzt und spreche nicht mehr von Verfehlungen und Strafen. — Man kann dieser brüskten Zerteilung und ihren Schlußfolgerungen aus psychologischen und pädagogischen Gründen nicht beistimmen, vollends auch nicht der Behauptung, der Ausweg aus der Sackgasse, in die das religiöse Problem geraten sei, führe nur über Rudolf Steiner. Über den religiösen Habitus des Erziehers finden sich aber sehr treffende und schöne Worte. Besonders unterstreichen darf man Steiners Bemerkungen über die Notwendigkeit des „universellen Dankbarkeitsgefühls“. In der Stimmung der grenzenlosen Dankbarkeit gegenüber allem, „was uns aus dem Kosmos übergeben ist“, liegt wahrlich einer der wichtigsten Impulse der Erziehungstechnik.

Ein Drittel des Bandes und das Buch Willi Aepplis, zeigen dem Leser Ausschnitte aus der anthroposophischen *Volksschulpraxis*. Sie bieten eine so außerordentliche Fülle von Anregungen, daß es hier nicht möglich ist, nur auf eines der behandelten Gebiete einzugehen. Der Unterricht an den Rudolf Steiner-Schulen ist ganz getragen vom Geiste der persönlichen Freiheit und der persönlichen Initiative ihrer Lehrer, handle es sich um das Mär-

chenerzählen oder das Malen, um die Grammatik oder das Rechnen. Darum wollen die Unterrichtsbeispiele auch keine Vorlagen sein. Zwischenhinein findet man immer wieder erfrischende Wahrheiten an die Adresse der Schulmeister unter den Lehrern und den Schulbehörden. Wie beispielsweise: „Aber es kommt ja gar nicht darauf an, was man sich aus dem materialistischen Kulturzeitalter für eine Vorstellung darüber gebildet hat, was das Kind mit acht Jahren können soll. Sondern darauf kommt es an, daß es vielleicht gar nicht gut ist für das Kind, wenn es zu früh lesen lernt. Denn da sperrt man für das spätere Leben etwas zu, wenn das Kind zu früh lesen lernt. Man führt es zu früh in die Abstraktion hinein.“ Oder wie: „Wenn wir heute sprechen von Anschauungsunterricht, so lösen wir ja diesen Anschauungsunterricht ganz los von der Persönlichkeit des Unterrichtenden und Erziehenden. Wir schleppen alle möglichen Geräte bis zu den scheußlichen Rechenmaschinen zusammen, um nur ja diesen Unterricht so unpersönlich wie möglich zu machen.“ Grundsätzliche Überlegungen, die in der Hauptsache von Pestalozzi, Goethe und Steiner stammen, unterbrechen oft den praktischen Teil, immer darauf hinweisend, daß aller wahrhaft fruchtbringende Unterricht in das Pädagogische eingebettet sein muß.

In einem erstaunlichen Gegensatz zum faszinierenden pädagogischen Inhalt der „Menschenbildung“ steht der sehr bescheidene *psychologische Teil*. Der psychologische Unterbau anthroposophischer Pädagogik besteht, wie es scheint, nur aus der übernommenen Lehre von den vier Temperamenten und einer sogenannten Metamorphosenlehre. Darnach lebe das Kind bis zum Zahnwechsel nur vegetativ und könne sich noch keine deutlichen Begriffe machen. Nach dem Zahnwechsel aber lösten sich von der Körperlichkeit des Kindes Kräfte, die zu Denkkraft würden. In der zweiten Periode, die sich bis zur Geschlechtsreife erstreckt, sei das Kind von der Kraft des Willens beherrscht usw. Dermaßen primitive „Psychologie“ gibt keine — um einen beliebigen Ausdruck der Anthroposophie anzuwenden — „bewußtseinsmäßige“ Unterlage für pädagogisches Überlegen und pädagogisches Verhalten. Daß trotzdem die erzieherischen Probleme in einer Art und Weise gelöst werden, welche die anthroposophische Pädagogik aller Beachtung wert machen, ist einerseits wohl die Folge der außerordentlich starken, von traditionellen Bindungen unbelasteten, pädagogischen Intuition der Anthroposophen; andererseits wird die Lücke ausgefüllt durch die anthroposophische Ideologie. Über die Anthroposophie an sich geben beide Bücher einigen Aufschluß; ihre Kritik gehört nicht in diese Besprechung. Es wird übrigens (vorsichtigerweise?) gewarnt, die Anthroposophie, „das streng methodische Erwerben einer spirituellen Wissenschaft,“ ohne jahrelanges Studium zu beurteilen.

Es konnte hier nur auf die große Linie der beiden Neuerscheinungen hingewiesen werden. Sie seien allen empfohlen, die einen orientierenden Einblick in die geistigen Grundlagen und die praktische Tätigkeit anthroposophischer Volksschulen gewinnen möchten. Die Kenntnis der anthroposophischen Schulreform gehört zu einem vollständigen Bild neuzeitlicher Schulgestaltung; wer sich nicht die Zeit nehmen kann oder mag, die sehr umfangreiche anthroposophische Literatur zu studieren, wird in der „Menschenbildung“ eine gediegene Zusammenfassung bekommen. Das Buch Willi Aeplis ist mehr für den Volksschullehrer, der Einzelheiten aus der Praxis der Rudolf Steiner-Schulen erfahren möchte, gedacht.

Max Groß, St. Gallenkappel.

## Einblicke in ein Anstaltsleben

Das Bürgerliche Waisenhaus Basel ist ein Erziehungsheim für schulpflichtige Knaben und Mädchen, die elternlos sind oder deren Eltern nicht imstande sind, die Kinder selbst zu erziehen. Das geräumige Haus, ein ehemaliges Kartäuserkloster, wurde 1929—1934 einer gründlichen Renovation unterzogen. Die baulichen Veränderungen gestatteten die Einführung des Gruppen- oder Familiensystems mit durchschnittlich je 15 Kindern. Die

Knaben sind nach den verschiedenen Altersstufen eingeteilt; in den Mädchengruppen sind verschiedenalttrige Kinder zusammen, um das Geschwisterverhältnis stärker zu betonen. Die Kinder verteilen sich auf diese Weise in sieben Gruppen, aus denen sich der Großbetrieb zusammensetzt. Dies ermöglicht, neben dem einheitlichen Anstaltscharakter den einzelnen Gruppen einen individuellen Ausbau zu geben.

Meine 17 Buben haben ihre eigene Wohnung, farbig-froh, heimelig und doch nicht verwöhnend eingerichtet. Die früheren Schlafsäle sind durch niedrigere Wände in Einzelzimmer geteilt, in denen je drei Buben schlafen. Dicht dabei liegt das Zimmer des Erziehers und ein gemeinsamer Waschraum. In den Schlafsälen haben die Buben kleine Kästen für Kleider und Mützen, die stets genauer Kontrolle unterzogen werden. Daneben darf aber jedes Kind einen Kasten mit zwei großen Fächern für sich haben, zu dem es den Schlüssel besitzt, so daß es ganz Herr seiner Schätze ist. Zu der Wohnung gehört noch ein Wohnzimmer mit allem heimeligen Zubehör und ein Arbeitsraum für die Schularbeiten. Ein kleines Musikzimmer und eine Werkstatt für Kartonnagearbeiten ist auch andern Familien zugänglich. Für die eigentliche Wohnung gilt nur Besuchsrecht.

Neben dem äußeren Familiencharakter ist ein wirklicher Familiengeist vorhanden. Ein Familiensystem wirklich konsequent durchzuführen, ist nicht leicht. Jedes Kind hat seinen ausgeprägten Charakter, und wenn es gesund veranlagt ist, muß es ihn durchsetzen. Die natürliche Familie kennt diese Schwierigkeiten auch, aber die Blutsbande erleichtern ein Verstehen. Im Waisenhaus kommt als große Schwierigkeit hinzu, daß die meisten Kinder Sonntags ihre Verwandten besuchen und dabei wieder andern Einflüssen ausgesetzt sind. Um so mehr habe ich bewundert, daß es trotzdem gelingt, den Kindern das Gefühl zu geben: ich bin in einer Familie und muß die andern Kinder meiner Familie als Brüder betrachten.

„Die Brüder“ sind recht verschieden. Ungleiche Temperamente, ungleiche Anlagen und vor allem aufgewachsen in sehr ungleichen Erziehungsverhältnissen. Manche sind aus schwieriger Umgebung direkt in das Waisenhaus versetzt worden und haben schwer, sich einzugewöhnen. Erleichternd wirkt, daß keine anormal veranlagten Kinder aufgenommen werden. Wohl verlangt das Zusammenleben eine bestimmte Einteilung; diese wird meist indirekt vom Erzieher aufgestellt; im allgemeinen haben die Kinder Selbstregierung. Dies erleichtert meinem Empfinden nach dem Erzieher die Aufgabe, Vaterstelle einzunehmen. Er muß nicht beständig korrigieren, die Kinder kontrollieren einander selber. Ich mußte mich wundern, wie die von ihnen ersonnenen Strafen viel härter sind und konsequenter durchgeführt werden, als wir Erwachsenen es zu tun pflegen. In meiner Familie Musika haben sich mit der Zeit zwei sich prächtig ergänzende Führer gebildet. Der eine ist ein intelligenter, verantwortungsbewußter und sehr tief veranlagter Knabe. Er besitzt Talent zur geistigen Führung und wirkt viel am Einzelnen. Der andere steht hinter diesem weit zurück an Intelligenz, sein ganzes Wesen strahlt aber eine Sonnigkeit aus, die ansteckend wirkt. Hier ist ein kleiner, offener, für echte Kinderideale kämpfender Bursche, dem es gelingt, die anderen hinter sich herzuführen. Der erste fühlt dies neidlos und läßt ihn drum reden, nein besser gesagt, schreiben. Sanfte Engel sind die Buben zum Glück nicht, ihre Auseinandersetzungen werden stürmisch geführt, und hart prallen oft die Gegensätze aufeinander. Ich halte dies für gesund und dämme es nur in die notwendigsten Grenzen, denn meiner Ansicht nach hindert es das Aufkommen der berüchtigten Minderwertigkeitsgefühle.

Natürlich gibt es auch mal Krisen! Wie hilft man sich da? Nach einigen mehr oder minder offen ausgetragenen Auseinandersetzungen wird nach dem Nachtessen eine „Sitzung“ einberufen. Im Kreise sehe ich meine 17 Buben sitzen, in der Mitte K. zornfunkelnd, doch beherrscht, eine Ansprache haltend. Ich ward aufgefordert, teilzunehmen, verhielt mich jedoch zunächst absichtlich passiv. „Wo ist unser Familiengeist hin“, schrie K., und dann wurde Rogers unkameradschaftliches Verhalten schonungslos aufgedeckt und als feig und gemein bezeichnet. Er hatte ver-

sucht, eine Kluft zwischen Sekundar- und Realschülern zu bilden. „Das darf bei uns nicht vorkommen,“ hieß es, „traurig so etwas, wir waren doch immer stolz auf unsere Familie, andere haben’s auch gefunden, und es ist doch ganz egal, in welche Schule man geht. Anständig (im Sinne von kameradschaftlich gemeint) sein, das ist die Hauptsache.“ Auf den Gesichtern im Umkreise spiegelte sich Unbehagen, keiner konnte trotz Aufforderung eine Rechtfertigung finden. Nun wurde stürmisch eine Lösung verlangt, wir einigten uns im Wiederholungsfalle solcher Vorkommnisse auf ein- bis zweitägigen Ausschluß des Störenfriedes: d. h., er bleibt in der Familie, wird aber völlig ignoriert. Die Aussprache hatte die Krise geklärt, es wurde nur noch eine Reorganisation der verschiedenen Ämter (häusliche Pflichten und Vertretung der Familie, Aktuar, Fundbureau usw. betreffend) beschlossen. Die Störenfriede durften zuerst wählen. „Lassen wir sie einmal aussuchen, dann tragen sie auch die Verantwortung“, hieß es, und mehrere Tage lang konnte ich noch die Bewährung dieser Theorie feststellen. Nun hatte man das befreiende Gefühl: der alte Geist ist wieder da, und die Kinder gingen einig ins Bett. Für die Führer war es ein glatter Sieg, aber sie trumpten nicht damit auf. – Beim Gutenachtsagen meinte K.: sieh doch einmal zu W. hinten, der ist so gedrückt seit gestern, vielleicht hat er Heimweh. Das eigene Problem war vergessen.

Zwei Tage darauf feierten wir ein Familienfest im blumengeschmückten Wohnzimmer mit Kuchen und Tee, den die Küche gestiftet hatte. Wir hatten auch Gäste, wie es sich zum Feste feiern gehört. Nachmittags hatte sich W. angeboten, eine Einleitungsrede auszudenken und fünf andere probten geheimnisvoll hinter geschlossenen Türen. Merkwürdigerweise die Störenfriede! Ihre Leistung, eine ganz reizende, originelle Scharade mit primitiver Kostümierung, überraschte alle und kittete das Band noch fester.

Scharaden sind ein gutes Erziehungsmittel. Die Kinder arbeiten gemeinsam an der Ausführung eines Gedankens, zu dem jeder noch Einfälle beisteuern kann. Wie klar verstehen Kinder darzustellen. Wir waren oft ganz verblüfft. Von Feststimmung angesteckt, improvisierten alle und brachten vereinzelt oder gemeinsam Produktionen, wie sie den verschiedenen Temperamenten und Talenten entsprachen. Einer der Gäste, ein Außenstehender, faßte unser aller Eindrücke in einer Rede zusammen: Buben, lernt dies schätzen, dankbar werden und es mit hinaus ins Leben nehmen.

Die gemeinsame Arbeit führt die Kinder zusammen. Jeden Morgen machen sie nach den selbstverteilten Ämtern ihre Wohnung sauber. Hier kann man nicht streng genug sein in der Kontrolle; Ordnung muß sich den Kindern einprägen. Kinder verlangen auch ganz von selbst Ordnung, ich habe keines gesehen, das sich wirklich innerlich dagegen auflehnte. Aber die tägliche Durchführung wird gerne gelockert und darum ist viel Kontrolle nötig.

Die Beschäftigung der Kinder während der Ferien war mir oft ein Problem. In Haus und Garten bietet sich wohl Gelegenheit zur Arbeit, und es muß dem Kind auch zur Bewußtheit kommen, daß es hier „Arbeit“ leistet, in möglichster Anpassung an das in der natürlichen Familie (und im Arbeiterstande) sich vollziehende Leben. Nur dann kann Verwöhnung vermieden werden. Aber diese Arbeiten sind beschränkt; bei der Gartenarbeit tritt oft die Witterung hindernd dazwischen, auch entspricht sie nicht immer dem Alter, und im Haus gibt es bei 17 Knaben oft organisatorische Schwierigkeiten. Hier sollte die Freizeit durch Beschäftigung in Kartonnage und Schreinerei recht ausgefüllt werden; Material dafür läßt sich oft kostenlos beschaffen.

Eine ganz besondere Freude sind die Ausflüge, Besichtigungen, Tummelien auf Sportplätzen usw. Da kann man sich den Kindern einzeln nähern. Da wird auch ein seltsames Kind freier.

So ließe sich noch vieles schreiben, aber es sind meist Erfahrungen, die gelebt und nicht geschrieben werden müssen. In so engem Zusammenleben mit Kindern öffnet sich manche Tür, die sonst verschlossen bleibt; aber vielleicht hat sie auch ein Recht, verschlossen zu bleiben nach außen hin. E. Bichler, Basel.

## Vom Segen der Schwachen

Es mag etwas eigentümlich berühren, vom Segen der Schwachen zu sprechen. Wissen wir Lehrer doch nur zu gut, wie sehr oft die schwachen Schüler den flotten Fortgang des Unterrichtes hemmen, sich wie Mühlsteine an den Schulwagen hängen und jeden Versuch zu einem Höhenflug im Keime ersticken. — Es sind ja auch die Schwachen, welche uns weitaus am meisten Arbeit verursachen, während es uns oft scheint, bei den Begabten gehe alles von selber. Dennoch kann ich nicht umhin, vom Segen der Schwachen zu sprechen, und jeder, der sich der Schwachen annimmt und sie nicht bloß als Schleppträge betrachtet, wird diesen Segen zu spüren bekommen.

Ich möchte die Schwachen fast als Wertmesser unseres Unterrichtes bezeichnen. Wenn die Schwachen nachkommen, dann ist unser Unterricht gut, können sie aber nicht mehr folgen, dann happert es irgendwo in unserem Unterricht. Die Schwachen sagen es uns gleich, daß wir schlecht unterrichten oder daß wir uns versteigen haben. Und wir tun gut, alsdann in uns zu gehen, den Ausschluß an die Schwachen wieder zu suchen und sie wieder ins Schlepptau zu nehmen.

Kommen aber so die Begabteren nicht zu kurz? — Ist es nicht unsere Pflicht, vor allem mit denen zu arbeiten, welche das „Zeug“ dazu haben?

Ich glaube nicht, daß die Primarschule, denn von dieser möchte ich hier sprechen, die Aufgabe hat, auf Spitzenleistungen auszugehen. Dafür sind genügend höhere Schulen da. Natürlich kann die Primarschule auch nicht Anormale und Schwachsinnige berücksichtigen. Gewisse Grenzen sind auf beiden Seiten zu ziehen. Im großen ganzen aber hat die Primarschule die Aufgabe, alle mehr oder weniger normal begabten, also auch die weniger begabten, im Unterricht „mitzunehmen“. Die Primarschule soll sich eher durch eine gute Gleichmäßigkeit aller Leistungen, als durch Spitzenleistungen auszeichnen. Diese Gleichmäßigkeit läßt sich nur dadurch erzielen, daß man sich der Schwachen eifrig annimmt. Wenn wir fest gewillt sind, keinen einzigen zurück zu lassen, dann zwingen uns die Schwachen immer wieder, all unser pädagogisches und methodisches Können zu mobilisieren und anzuwenden. Die Schwachen sind es, die uns dazu zwingen, uns nicht nur auf der Höhe unseres Könnens zu halten, sondern immer wieder nach *neuen Mitteln und Wegen* des Unterrichtes zu suchen. Man kommt fast in Versuchung zu sagen, wer die Schwachen aufbeugt, der gebe sich selber auf.

Die Schwachen werden so nicht nur zu einem Segen für den Lehrer, sondern für die ganze Klasse. Oft sind es gerade die Begabten, die am meisten profitieren, wenn wir uns intensiv mit den Schwachen beschäftigen. Die Begabten kommen leicht in den Fall, uns zu täuschen, d. h. es hat den Anschein, als hätten sie alles verstanden, und nach einer gewissen Zeit zeigt es sich, daß sie eben doch nur halb verstanden und seither wieder vergessen haben. An den Schwachen täuschen wir uns weniger. Diese sind gewöhnlich zu wenig „auf der Höhe“, um uns etwas vorzutäuschen. Und wenn unsere erneuten Bemühungen um die Schwachen auch nicht zu einem vollen Erfolge führen sollten, so können wir uns doch damit trösten, daß die Begabteren, die vorher nur halb verstanden hatten, nun wohl zu voller Klarheit gekommen sind.

So hebt sich vor allem die Qualität des Wissens. Man hört heute viel klagen über die schlimmen Folgen des „Halbwissens“, über die Unbotmäßigkeit und Überheblichkeit der sogenannten „Halbgebildeten“. Die Bestrebungen der Schulreform gehen ja auch darauf aus, eher die Qualität als die Quantität des Wissens zu fördern. So gehört die Rücksichtnahme auf die Schwachen sicher auch zu den Bestrebungen der neuen Pädagogik.

Aber auch in moralischer, sozialer, ja nationaler Hinsicht ist dieses sich Abgeben mit den Schwächeren von großer Bedeutung. Der Lehrer hat wohl selten eine so gute Gelegenheit, den Schülern *vorzuleben*, was Ehrfurcht vor allem Gottgeschaffenen, was Hingabe an den Nächsten, was Achtung und Beachtung auch des scheinbar Kleinen und Schwachen bedeutet. Es gibt Minderheiten-Probleme auch schon in der Schule, und ihre Erledigung

wird ein Vorbild abgeben für die Erledigung ebensolcher Probleme im späteren Leben. So bildet schließlich die Schule, in welcher auch die Schwachen die nötige Beachtung finden, eine vortreffliche Schule für die wahre Demokratie.

Hans Fürst, Ried bei Kerzers.

## Eine Analphabetenschule in Wien

Gerade, weil in einem modernen Kulturstaat wie Österreich die Zahl der noch vorhandenen Analphabeten sehr gering ist, war es eine um so wichtigere, aus Gründen der Menschlichkeit und der sozialen Fürsorge dringliche Aufgabe, diese kleine Minderheit mit den primitivsten Voraussetzungen für eine Teilnahme am allgemeinen Kulturleben, der Kunst des Lesens und Schreibens, auszurüsten. Verschiedene Erscheinungen der letzten Jahrzehnte haben die Anzahl der in Wien und dessen näherer oder weiterer Umgebung lebenden Analphabeten über das sonst durchschnittliche Maß vermehrt. Zu jenen, die durch Krankheit im Kindesalter am Schulbesuch verhindert waren, kommen die Kinder der Bewohner der neuangeschlossenen Grenzgebiete wie des Burgenlandes, die ihre ersten Schuljahre in ungarischen, die späteren in österreichischen Schulen zubrachten, mit dem Erfolge, daß sie weder ungarisch noch deutsch lesen und schreiben erlernten. Einen Zuwachs erhielten diese jugendlichen Analphabeten durch Erwachsene, die sich in der Hauptsache aus eingewanderten slowakischen Dienstmädchen, russischen Frauen, die von Kriegsgefangenen mitgebracht wurden, rumänischen Donaumatrosen, die in Österreich Beschäftigung fanden usw., rekrutieren.

Es ist ungemein anerkennenswert und erfreulich, daß der Lehrerstand in großzügiger Auffassung seiner Kulturmission sich dieser von den einfachsten und wichtigsten Kulturgütern Ausgeschlossenen warmherzig annahm. Und ebenso erfreulich und rührend ist die lebhafteste Dankbarkeit und Bereitwilligkeit der einfachen Menschen, denen die Segnungen der Analphabetenschule zugesichert sind, die ihnen gebotene Gelegenheit, das in der Jugend Versäumte nachzuholen, durch verdoppelten Eifer auszunützen.

In dem Elementarkurs, der unter der Leitung des Fachlehrers Franz Schill im Brigittener Volksheim eingerichtet wurde, kommen am Donnerstag jeder Woche etliche zwanzig Schüler zusammen, Männer und Frauen zwischen 20 und 60 Jahren, und es ist geradezu ergreifend zu sehen, mit welcher Liebe, welcher Begeisterung, welchem Aufwand an Lerneifer und Sinneskonzentration sie den Ausführungen des für dieses Amt besonders berufenen Pädagogen folgen. Nur der erfahrene Lehrer weiß es richtig zu beurteilen, wie schwer es diesen Menschen, die, teils in vorgerücktem Alter stehend, niemals systematischen Unterricht genossen haben, wird, die Elemente des Unterrichtsstoffes in sich aufzunehmen, im Gedächtnis zu verbinden und selbsttätig zu reproduzieren. Der Unterricht stellt daher an den Lehrenden besonders große Anforderungen der Geduld, der psychologischen Einfühlung in die Individualität der Schüler. Aber ein Lehrer von wahren inneren Beruf weiß auch diesen großen Ansprüchen gerecht zu werden und eine so verschieden zusammengesetzte Hörschaft in seinen Bann zu ziehen. Und darum erzielt diese verspätete „Taferlklasse“ so schöne, ungemein begrüßenswerte Erfolge. Jeder Fortschritt, wie die beginnende Erfassung ganzer Wortbilder, ihre Zusammenreihung zu ganzen Sätzen, die Fähigkeit, mit der ungeübten Hand Buchstaben zu formen und zunehmend schön und fließend zu schreiben und schließlich, Abschnitte aus den Zeitungen selbst vorlesen zu können, werden mit wahrer enthusiastischer Freude aufgenommen und als große, wichtige Lebensbereicherung empfunden.

Eine schöne Verbundenheit herrscht bei den Schülern untereinander wie zwischen ihrer Gesamtheit und ihrem Lehrer. Es ist ihnen anzumerken, welche tiefe, entscheidende pädagogische Wirkung in der völligen, bis ins Tiefste dringenden seelischen Hingabe an eine Aufgabe und vor allem in dem beglückenden Erfolg liegt. Diese großen Schüler werden durch die Freude an der Steigerung ihres persönlichen Wertes, an der Vermehrung

ihrer Fähigkeiten zu besseren Menschen, von denen sich erwarten läßt, daß sie sich mit ähnlicher Begeisterung ins allgemeine Kulturleben einfügen werden. Und damit ist ein pädagogischer Erfolg erzielt, der in unserer von materiellen Sorgen bedrückten Gegenwart mit ganz besonderer Genugtuung erfüllt.

Dr. Hermann Reitzer, Wien.

## Die Verwirklichung der Arbeitsschule in Palästina

Seit dem Jahre 1917 beginnt das jüdische Volk ernsthaft seine alt-neue Heimat aufzubauen. Mit wenigen Mitteln versucht die Jugend Wüsteneien in Fruchtgärten umzuwandeln, baut Städte, Dörfer, Straßen und versucht durch neue Formen des Zusammenlebens die sozialen Gegensätze der Alten und Neuen Welt zu beseitigen oder abzuschwächen.

Aus der Fülle des Bedeutenden, das von den Juden in Palästina geschaffen wurde, ragt das hebräische Schul- und Erziehungswerk. Die Triebkräfte und Absichten, die es formten und die innere Gestalt, die es sich schuf, sollen im folgenden, nach verschiedenen uns vorliegenden Berichten, kurz beleuchtet werden.

Das hebräische Schulwesen hat als Aufgabe, im Rahmen der nationalen Renaissance des jüdischen Volkes und seiner Wiederansiedelung in Palästina, eine Jugend heranzubilden, die durch die gemeinsame hebräische Sprache kulturell geeint und in einem gemeinsamen Lebenswillen den nationalen Aufbau verwirklichen kann. Dieses Ziel enthält alle die Momente der nationalen Erziehung, die sich unter den Begriff der Verwurzelung mit der Heimat zusammenfassen lassen.

Die äußere Gliederung des hebräischen Schulwerkes entspricht der kultivierter Länder Europas. Das Schwergewicht liegt auf dem Volksschulwesen. Besondere Beachtung finden die Handwerker-, Gewerbe- und landwirtschaftlichen Schulen. In einer Hinsicht geht das hebräische Schulwerk in Palästina über den Rahmen europäischer und amerikanischer Vorbilder hinaus: Es schließt auch das Kind im Vorschulalter in seinen Aufgabenkreis ein. Mit dem vollendeten dritten Lebensjahr treten alle Kinder in den Kindergarten ein. Die innige Verbindung zwischen Kindergarten und Schule drückt sich nicht nur darin aus, daß die gleichen Ideen: Sprache, Arbeit und Selbstverantwortlichkeit in ihm wirksam sind, sie zeigt sich auch äußerlich dadurch, daß die meisten Schulen Kindergärten haben, und daß vielfach Kindergärtnerinnen als Lehrerinnen in den Grundschulen tätig sind.

Dreier Wege bedient sich die Erziehung, um die Verwurzelung mit der Heimat vorzubereiten: der Sprache, der Arbeit, der Selbstverantwortlichkeit.

Um ein Volk, das zweitausend Jahre keine eigene Scholle mehr besaß, das zu Berufen gezwungen war, die es der Erde und den Dingen entfremdeten, aufs neue mit einem Lande zu verwurzeln, muß seine Jugend zunächst einmal in den Lebenskreisen heimisch werden, die die Grundlagen einer jeden Kolonisation bedeuten: Landwirtschaft, Handwerk, Industrie. So wurde der Gedanke des *Arbeitsunterrichts* in der palästinensischen Erziehung bedeutsam; immer mehr tritt er in den Mittelpunkt des gesamten Schulwesens. Das dreijährige Kind, das in den Ganz-Kindergarten eintritt, begibt sich damit in den Ideenkreis der Arbeitserziehung. Seine Kindergärtnerin sieht es als ihre Aufgabe an, die schöpferischen Kräfte im Kleinkinde zu erwecken. Es soll „bilden“ lernen. Sie lehrt das Kind die Benützung des Materials — sei es Farbe, Bleistift, Ton oder Sand, Muscheln, Steine und Holzklötze. Die Kindergärten sind meistens arm, wie auch die Schulen. Aber auch die Menschen, die Palästina aufbauen, sind arm. Auch sie müssen lernen, mit kleinsten Mitteln Größtes zu erreichen.

In Konservenbüchsen wird auf den täglichen Spaziergängen von den Kindergartenschülern fruchtbare Ackererde gesammelt, bis der Sand oder der Stein, auf dem ein Gärtchen anzulegen ist, unter der Erdmasse verschwindet. Eine Handvoll Korn, ein Arm voll Blumen ist überall zu haben. Die Kinder erleben, wie aus einer Wüste ein Fruchtgarten wird. Sie wollen kleine Bauern sein. Dazu brauchen sie einen Hühnerhof. Latten werden gesammelt. Hammer und Nägel hat man. Steine werden gesucht

und herangeführt. Man baut. Es geht nicht schnell. Nachbarn stiften in den Hühnerhof Hennen. Neue Pflichten entstehen. – All die Arbeiten kehren in den Malheften wieder. Gärtchen und Blumen, Hühnerstall, Henne und Kücken werden gezeichnet, gemalt, modelliert. Die Phantasie der Kinder arbeitet. Sie erfinden Geschichten und erzählen sie. – Der Geist Fröbels und Maria Montessoris wirken in den Werken der Kindergärtnerinnen, nicht aber die Werke selbst.

Treten die Kinder nach dreijährigem Besuch des Kindergartens in die Grundschule ein, so bringen sie eine Summe von Fertigkeiten und Geschicklichkeiten mit. Wichtiger aber ist das kleine Weltbild, das sie erfahren haben, und das nichts anderes ist, als das Große im kleineren Maßstab. Sie haben die Gemeinschaft erlebt, kennen Rechte und Pflichten. Das wirkt sich in der Schule aus. Diese setzt zunächst die Arbeit des Kindergartens fort, von Anfang an mit demselben Ernst und dem gleichen Willen zur Verantwortung, wie im Kindergarten gearbeitet wurde.

Arbeit ist der Grundton, auf den auch das Tun der ersten Jahre in der Volksschule gestimmt ist, mit einem Unterschied allerdings: die Arbeit erhält ihr Gepräge mehr und mehr durch die klaren Absichten der Erwachsenen. Karton, Papier, Messer und

Schere werden im 3. und 4. Grundschuljahr in den Händen der Kinder zum Werkzeug und zum Material. Zweck: Jeder Schüler muß sich selbst einmal als Buchbinder, Schlosser, Gärtner usw. empfunden haben. Das jüdische Volk soll aus seiner Erd- und Dingfremdheit erlöst werden. – So ist es auch zu verstehen, daß in den Volks- und Mittelschulen die Arbeit in den Handwerksstätten einen breiten Raum im Lehrplan der Schulen einnimmt. Aber auch hier gestaltet das Leben die pädagogische Absicht. Die Schüler müssen die Schule ausbauen helfen. Sie legen Turn- und Spielplätze an, verfertigen oft auch die dazu nötigen Geräte. Sie pflanzen auf kahlen Hängen die Bäume. Sie legen Zier- und botanische Gärten an. Sie schaffen oder bereichern Lehrmittelsammlungen mit Reliefs und Sandkästen, Körpern für die Geometrie usw. Sie richten Lesezimmer ein, drucken die Verzeichnisse der Bücher, binden Bücher, tischlern Regale, Tische und Stühle. – Trotzdem sind auch hier die Schulen bis zu einem gewissen Grade „Lernschulen“ geblieben; der Glaube an die Macht des Wissens ist nicht erschüttert. Der „Stoff“ wird auch übermittelt, aber in großer Übereinstimmung von Wissen und Können.

*Karl Ingold, Buch-Ramsen (Schaffh.).*

## SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

### Die Bildbetrachtung an der Mittelschule

Von Hans Wagner, Kantonsschule St. Gallen

Während der siebenjährigen Bildungszeit an der Mittelschule erfährt der junge Mensch jene große physische und psychische Umwandlung, die ihn vom ältern Kind zum jugendlichen Erwachsenen macht. Der außerordentlich starke Unterschied in der psychischen Grundhaltung, die beide Entwicklungsstufen kennzeichnet, rechtfertigt es, auch in der Frage der Bildbetrachtung eine klare Abgrenzung von untern und obern Klassen vorzunehmen.

Für die untern Klassen werden die gleichen Überlegungen richtungsweisend sein, die für die Bildbetrachtung der Sekundarschule zu berücksichtigen sind. Der Umstand, daß der junge Gymnasiast meist aus gutsituierten Volksschichten kommt, kann sich im nachteiligen wie im guten Sinne auswirken. Er ist vielleicht zu Hause bereits mit allerlei Art von bildender Kunst in Berührung gekommen, die ihm für dies und das eine besondere Empfänglichkeit vorgebildet hat. Solche Beeinflussung kann ihn aber auch ebensowohl im naiven Offensein für diese und jene Werte gestört und in eine Art künstlerische Blasiertheit hineingerückt haben. Im allgemeinen wird er sich aber vom Sekundarschüler kaum wesentlich unterscheiden. Der gelegentliche Hinweis auf bestimmte Bildkategorien wird somit auch hier das Gegebene sein. Im übrigen verweisen wir auf die Ausführungen, die wir in der letzten Nummer dieser Zeitschrift der Bildbetrachtung auf dieser Stufe gewidmet haben.

Für die obern Klassen der Mittelschulen ist die Sachlage

wesentlich anders. Der Schüler dieser Stufe steht im Begriffe, seine Beziehungen zur Umwelt mächtig auszuweiten und die vielfachen und bunten Wahrnehmungen nach Ursache und Zusammenhängen tiefer zu ergründen. Damit wird der Lehrer in die Möglichkeit versetzt, auch die Vielgestaltigkeit des künstlerischen Bildes nach einer bestimmten Ordnung an den Schüler heranzubringen und ihm so eine Orientierung zu geben, mit der er sich auch in Ausstellungen, Museen usw. einigermaßen zurechtfinden kann.

An der st. gallischen Kantonsschule ist seit Jahren dem Zeichenunterricht der 5. und 6. Klasse eine Art Kunstunterricht eingegliedert, der die Absicht verfolgt, Interesse und Verständnis für die verschiedensten Gattungen der bildenden Kunst und ganz besonders für Werke der Malerei und Graphik zu wecken. Die geistige Reife ist in diesem Alter bereits so weit fortgeschritten, daß dem Schüler eine gewisse Einsicht ins Wesen des künstlerischen Bildes übermittelt werden kann. Im Anschluß an die Erfahrungen, die er im vorausgegangenen Zeichenunterricht gemacht hat, wird er ohne Mühe zu belehren sein, daß künstlerisches und wissenschaftliches Bild zwei ganz besondere Dinge sind. Er kann jetzt begreifen, wie im wissenschaftlichen Bild ein objektiv gegebener Form- und Farbbestand oder ein ebenso objektiv bestimmter Vorgang bildhaft festgehalten und gedeutet werden soll, und daß das künstlerische Bild im tiefsten Sinne eine Überwindung der objektiven Erscheinung durch subjektiv bedingte Umwandlung bedeutet, daß das