

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerzeitung**

Band (Jahr): **107 (1962)**

Heft 25

PDF erstellt am: **30.06.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

SCHWEIZERISCHE

LEHRERZEITUNG

ORGAN DES SCHWEIZERISCHEN LEHRERVEREINS

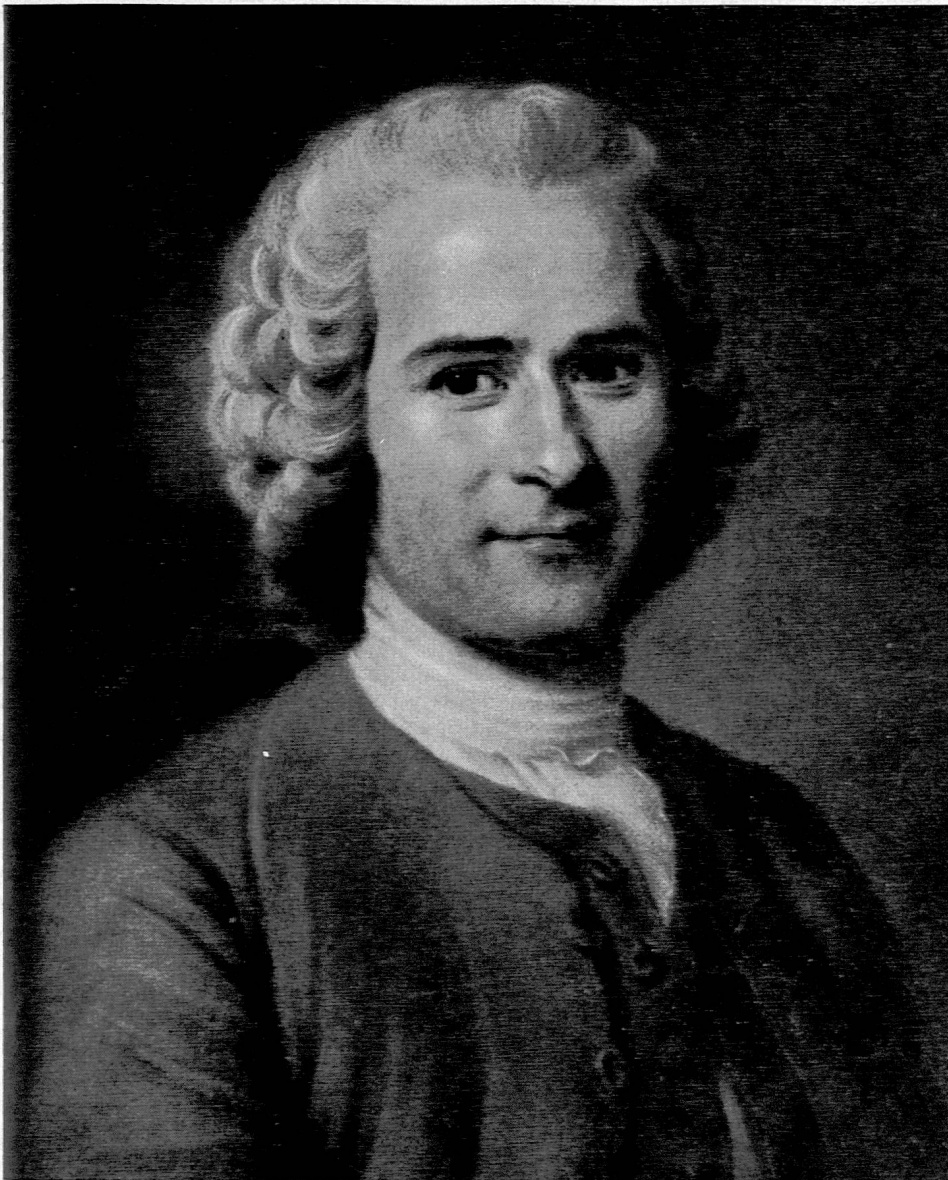
25

107. Jahrgang

Seiten 753 bis 788

Zürich, den 22. Juni 1962

Erscheint freitags



*Zum 250. Geburtstag von
Jean-Jacques Rousseau*

geboren am 28. Juni 1712

SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

Inhalt

107. Jahrgang Nr. 25 22. Juni 1962 Erscheint freitags

Jean-Jacques Rousseau
Jugendbuchkurs des Schweizerischen Lehrervereins
Das Jugendbuch als Beitrag zur Erziehung in der heutigen Zeit
Die psychologische Entwicklung des Kindes
Die sprachliche Entwicklung des Kindes
Zur Psychologie des Kritikers
Schulnachrichten aus den Kantonen Baselland, Solothurn, Thurgau, Zug, Zürich
Aus der Pädagogischen Presse
Kurse und Vortragsveranstaltungen
Büchereingänge
Beilage: Der Päd. Beobachter

Redaktion

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

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

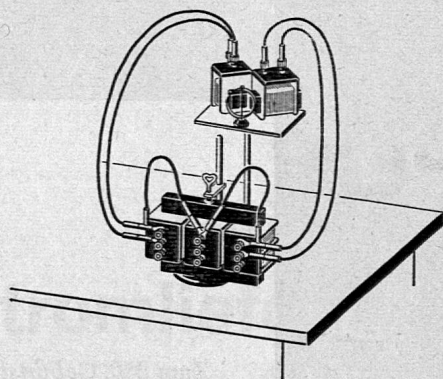
Versammlungen

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

LEHRERVEREIN ZÜRICH

Lehrergesangsverein. Montag, 2. Juli, Singsaal Grossmünster-Schulhaus, 19.30 Uhr: alle (+ Kl.). — Dienstag, 3. Juli, Aula Hohe Promenade, 18.00 Uhr: alle (+ Kl.). Proben zu «Le Laudi» von Hermann Suter.
Lehrerturnverein. Montag, 25. Juni, 18.30 Uhr, Turnanlage Sihlhölzli, Halle A, Leitung: Hans Futter. Geländeturnen I.
Lehrerinnenturnverein. Dienstag, 26. Juni, 17.45 Uhr, Turnanlage Sihlhölzli, Halle A, Leitung: Hans Futter. Unterstufe: Werfen und Fangen.
Lehrerturnverein Limmattal. Montag, 25. Juni: Orientierungslauf. Besammlung 17.45 Uhr beim Restaurant «Grünwald», Regensdorferstr. 237. Mitzubringen: Kompass, Maßstab, Bleistift. Bei ungünstiger Witterung gibt Telefon Nr. 11 ab 15.00 Uhr Auskunft über Verschiebung auf den 2. Juli. Gäste willkommen. — Bei ungünstiger Witterung Turnen im Kappeli.
AFFOLTERN a. A. Lehrerturnverein. Freitag, 22. Juni, 17.45 Uhr, Turnhalle Affoltern. Hochsprung: Einführung in Roller. Reck: Kippen. Spiel: Vorbereitung für das Turnier in Zürich.

BASELSTADT. Lehrergesangsverein. Samstag, 23. Juni, 14.00 Uhr, im «Ziegelhof», Liestal. Probe.
HINWIL. Lehrerturnverein. Freitag, 22. Juni, 18.20 Uhr, Rüti. Einige Volkstänze. Training für Spieltag. — Freitag, 29. Juni, 18.20 Uhr, Rüti. Persönliches Training in leichtathletischen Sparten; Spiel.
HORGEN. Lehrerturnverein des Bezirkes. Dienstag, 26. Juni, 17.30 Uhr, in Rüslikon oder Zürich (Hallenbad). Bitte pünktlich erscheinen. Bodenturnen. Schwimmlektion. Bei Wassertemperatur von über 18° Uebung in Rüslikon, sonst in Zürich.
USTER. Lehrerturnverein. Montag, 25. Juni, 17.50 Uhr, Turnhalle Grütze, Dübendorf. Knaben 2./3. Stufe: leichtathletische Uebungen, Sprung; Spiel.
WINTERTHUR. Lehrerturnverein. Montag, 2. Juli, 18.15—19.30 Uhr. Schönwetter: Schwimmen im Schwimmbad Oberwinterthur. Besammlung beim Sprungturm. Schlechtwetter: Mädchenturnen 2. Stufe. Im Zweifelsfalle Auskunft Tel. 7 17 54. — Montag, 9. Juli, 18.15—19.30 Uhr, neue Kantonsschulhalle B. Wettkampf gegen O. G. und S. K.
ZÜRICH. Schulkapitel, 3. Abteilung. Samstag, 23. Juni, 08.45 Uhr, im Vortragssaal des Schulhauses Kappeli, Zürich-Altstetten. Begutachtung der Lesebücher der 2. und 3. Primarklasse. Referent: Hr. Hans Künzli. — «Ursachen der Jugendkriminalität in polizeilicher Sicht», Vortrag von Hrn. Dr. Walter Hubatka, Chef der städtischen Kriminalpolizei.



Das schweizerische Spezialhaus für

Physik- und Chemiegeräte

Wir führen die seit Jahren bestbewährten Fabrikate
Metallarbeiterchule Winterthur
Phywe Neva

Elektrizität, Magnetismus, Mechanik, Optik, Wärme, Akustik, Atomphysik, Stromquellen, Mobilien.

Experimentierbücher, Karteien.

Unverbindliche Beratungen durch unsere Vertreter.

LEHRMITTEL AG BASEL Grenzacherstrasse 110
Telephon (061) 32 14 53

Bezugspreise:

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

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

Inserationspreise:

Nach Seitenteilen, zum Beispiel:
1/4 Seite Fr. 121.—, 1/2 Seite Fr. 62.—, 1/8 Seite Fr. 32.—
Bei Wiederholungen Rabatt
Inserationschluss: Freitag, eine Woche vor Erscheinen.
Inseratenannahme:
Conzett & Huber, Postfach Zürich 1, Tel. (051) 25 17 90

Jean-Jacques Rousseau

geboren am 28. Juni 1712 in Genf, gestorben am 2. Juli 1778 in Ermenonville in Frankreich

Als der wohl subjektivste der berühmteren Theoretiker der Erziehung gibt Rousseau unzählige Rätsel auf, die sich mit der fortschreitenden Erforschung seines Werks und seiner Persönlichkeit eher vermehren als auflösen.

Eine der merkwürdigsten Erscheinungen ist die in sich selbst widersprüchliche Tatsache, dass Rousseau auf mehreren wichtigen Lebensgebieten, so besonders auf jenen der Politik und Pädagogik, einen immensen Einfluss ausübte, ohne dazu, vom Fachlichen her gesehen, irgendwie kompetent zu sein.

Prof. Ernst Howald, Zürich, beschreibt dieses Phänomen anlässlich der Besprechung einer vom Kanton Genf und dem Nationalfonds unterstützten neuen kritischen Ausgabe von Rousseaus Werken¹ in unübertrefflicher Weise² wie folgt:

«Er – Rousseau – sieht die Dinge nicht, wie sie sind, sondern wie er sie haben will, wie sie nach seinem System sein müssen. Wenn er sagt: «J'ai prouvé», so bedeutet das, dass aus einer aufgestellten Behauptung sich im Detail gewisse Konsequenzen ergeben. Seine Grundgedanken sind in der Hauptsache falsch, der Mensch, die Natur, sind nicht so, wie er sie haben will. Aber aus diesen falschen Prämissen wachsen – fast möchte man sagen: zufälligerweise – richtige, zukunftssträchtige Erkenntnisse heraus, die wichtige Phasen des menschlichen Daseins umgeformt haben zum Wohle der Menschheit; man denke nur an die Behandlung des Kleinkindes und des Kindes überhaupt.»

Obschon Rousseau in weit auseinanderliegenden und ephemeren Bereichen Kenntnisse und Erfahrungen besass, z. B. als Graveur und Uhrmacher, Feldmesser, Heilkräutergärtner und Botaniker, Komponist, Partiturbearbeiter und Notenkopist, so hatte er andererseits sozusagen keine fachlichen Voraussetzungen auf den Gebieten seiner grössten und nachhaltigsten Erfolge und Einflüsse auf die Lebensgestaltung ganzer Völker. Auf den Gebieten des Staatsrechts, der Politik war er Dilettant, in der Pädagogik, praktisch gesehen, Ignorant.

Mit dem konkreten Staatsleben kam er kurze Zeit als Sekretär einer Gesandtschaft in Berührung. Später, in Paris, beschäftigte er sich eine Zeitlang als Steuersekretär. Die Basis zu seinen naturrechtlichen Schriften, vor allem des «*Contrat social*», gab ihm (wie übrigens auch die Voraussetzungen zu seiner Pädagogik) der echte Philosoph und Staatsmann John Locke, der schon acht Jahre vor Rousseaus Geburt gestorben war. Die Wirkung Rousseaus war aber viel auffälliger, stürmischer als jene aller früheren Naturrechtler, obschon sie alle in ihrer zeitgemässen Art dasselbe sagten.

Die Macht von Rousseaus politischen Schriften, des «*Contrat*» und des «*Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité (des hommes)*», in dem die «Kultur» und die «Unnatürlichkeit» als Ursache des Sittenzerfalls beschuldigt werden, auf das «Volk» bzw. dessen politische Führer, erhellt bildlich aus der Darstellung, die sein Sarkophag in Paris zeigt: Der Tote sprengt den Sargdeckel von innen auf, ein gestreckter Arm dringt mit einer brennenden Fackel hervor. Nach dem Tode noch leuchtet das Licht weiter, das er angezündet hat,

der Revolution voraus, ein Fanal, das zum Aufstand gegen die Ungleichheit der Bürgerrechte aufrief.

Rousseaus Schriften gaben den damaligen Volkstribunen die Formeln und Denkweisen zur Vorbereitung des Aufstandes. Dass ihre kühnen Deklamationen voller Schwächen waren, zeigt die nachfolgende, so schwankende Geschichte Frankreichs wohl bis auf den heutigen Tag. Der eigentümlich starke Einfluss der «*hommes de lettres*» des 18. Jahrhunderts auf die Politik leitet Alexis de Tocqueville (1805–1859)³ von der sachlichen Ahnungslosigkeit nur literarisch sehr begabter Schriftsteller her. Er schreibt in «*Ancien régime et la Révolution*»: «Bei der fast gänzlichen Entfernung von der Praxis, in der sie lebten, konnte keine Erfahrung die stürmische Hitze ihres Naturells mässigen; nichts machte sie auf die Hindernisse aufmerksam, die das tatsächlich Bestehende selbst in den wünschenswertesten Reformen bereiten konnte; sie hatten keinen Begriff von den Gefahren, welche stets auch die notwendigsten Revolutionen begleiten. Ja, sie ahnten sie nicht einmal; denn der gänzliche Mangel aller politischen Freiheit bewirkte, dass ihnen die Sphäre der öffentlichen Angelegenheiten nicht nur unvollkommen bekannt, sondern sogar unsichtbar blieb.»

Der zitierte «Ahnungslose», der dem reinen Spiel der Gedanken folgt, mit der Gabe des leichten, klingenden, scheinbar der Vernunft entsprechenden Wortes, kurz, der Literat als Meister des sprachlichen Ausdrucks, kann eine mitreissende Wirkung ausüben; vor allem dann, wenn die Voraussetzungen, die Prämissen, aus denen seine Ableitung elegant und einleuchtend gezogen sind, sachlich unbesehen und als evidente Wahrheit hingenommen werden. Das ist meist der Fall, wenn die Texte dem Streben nach Verwirklichung glückbringender Zustände entgegenkommen.

Die literarisch geformte und gestaltete Darstellungsweise des hochbegabten Schriftstellers Rousseau wirkte auch auf dem Gebiete der Pädagogik so, wie Tocqueville es für die literarischen Politiker beschrieb. Pestalozzi hat mit einem Wort die Schwäche des berühmten «Emil» getroffen, wenn er das Werk als «*Traumbuch der Erziehung*» charakterisiert. Er kam zu dieser Bezeichnung, nachdem Versuche der Anwendung in der Praxis den verfehlten Ausgangspunkt deutlich werden liessen. Es war dies vor allem die gewichtige Behauptung, dass der Mensch von Natur aus gut sei.

Pestalozzis echter, von reiner Nächstenliebe getragener Helferwille hat nach langen Mühen und Enttäuschungen erkannt, dass das Gutsein, dass wirkliche geistige Haltung, nur durch die mühevollen, ja schmerzlichen Ueberwindung der dem Menschen so viel näher liegenden egoistischen Triebe gegeben sei.

Es geht in der ethischen Erziehung um eine täglich und stündlich sich neu stellende Aufgabe, die schon zur Erreichung eines relativ guten Verhaltens eines harten Prozesses der Bändigung und Entsagung bedarf und der seine Zeit zur Entwicklung und Reifung braucht.

Wie elegant sah dagegen – wenigstens theoretisch – die auf dem Papier phantasievoll ausgebreitete Erziehungskunst im «Emil» aus! Aber: und wieder ist der Widerspruch da, welcher zum Werke Rousseaus und

¹ *Coeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris (seit 1959).*

² NZZ-Beilage Literatur und Kunst, 404, vom 7. Februar 1960.

³ Harry Pross, «Literatur und Politik; der missverständene Dualismus», NZZ 2312, 1962.

zu ihm persönlich gehört: Welche phantastischen Erfolge hatte die fachlich und praktisch unmögliche Anleitung zur Erziehung junger Menschen, selbst wenn man davon absieht, was sozusagen in der Luft lag und was als Einfluss weniger bekannter Quellen vergessen wurde!

Der «Emil» half mit zur Entwicklung einer Pädagogik von der Natur des einzelnen Kindes her, zu einer individualistischen Lehrweise, die schon in der Renaissance bestand, aber neu erweckt wurde. Mit dem «Emil» begann die Kinderpsychologie und was damit zusammenhängt. Früher galten Kinder nur als Karikaturen der Erwachsenen und die Jugend als Zustand, dem möglichst bald zu entfliehen war. Der «Emil» regte zu humaneren und wirksameren Unterrichtsmethoden an, gesteigert bis zu den Forderungen, vergnüglich durch Spiel zu lehren. Das revolutionäre Buch brachte der Jugend freiere Lebensräume und vermehrte Bewegung, eine ganz neue Art der Bekleidung, indes früher unsinnige modische Fesseln die Jugendlichen einengten. Die Selbsttätigkeit wurde eingeführt und bis zum Appell übersteigert, die Zöglinge selbst die Wissenschaften «erfinden» zu lassen. Die Ernährung wurde besser, die Hygiene begann usf.

Vieles ist heute ganz selbstverständlich, was damals als befreiende Revolution aufgenommen wurde.

In seinem Hauptwerk über die Erziehung zog Rousseau die Schule, die Massenschule für das ganze Volk, zwar nicht in Betracht. Er propagierte ein stures Hofmeistersystem, das *einem* Schüler *einen* Lehrer unter den besten Unterrichtsbedingungen zuwieh, also ein Erziehungssystem für ganz reiche Leute, mit dem zu vergleichen, was hochfeudale Institute bieten können.

Dennoch hat er den Gedanken der allgemeinen, öffentlichen und damit staatlichen Schule sehr gefördert. Er tat es nicht direkt, sondern durch seine politische Forderung einer allgemeinen bürgerlichen Gleichberechtigung. Nur eine Gemeinschaft mit einer alle verpflichtenden Wohlfahrtsschule konnte eine im Prinzip allen zukommende Freiheit und den sozialen Aufstieg der Talente ohne Rücksicht auf das Herkommen sichern.

An der Spitze dieser Bewegung findet man aber auf keinen Fall Rousseau, hier sind Pestalozzi und seine geistigen Nachfolger die Pioniere. In Frankreich sind es Schüler Rousseaus, die auf dem oben angedeuteten Wege dazu gelangen, so Condorcet und Fourier.

Die pädagogischen Ideen in den Schriften Rousseaus stammten gar nicht aus den pädagogischen Erfahrungen seines Autors; Pestalozzi hingegen veröffentlichte nur, was er im Umgang mit den Aermsten der Armen erfuhr, was ihm die Erziehung seines Söhnchens, mit dem er experimentierte, zukommen liess, was er selbst in der Pflege verwilderter Waisenkinder bis zur leiblichen Erschöpfung erlebte, was ihm der bescheidene Unterricht an einer Hintersässenschule vermittelte und so fort bis zu Yverdons Glanzzeiten.

Rousseau hatte auch Kinder, ihrer fünf. Seine Frau musste sie mit Schmerzen Findelhäusern übergeben. Sie wusste, dass ihr ständig überreizter Mann die Belastungen durch Nachkommen und vor allem durch den Lärm der Kinder nicht ertragen konnte.

Wohl hat der alte Rousseau⁴ behauptet, er sei nicht ohne Kinderliebe gewesen. Er verstand darunter jedoch nur die sozusagen sinnlichen, affektiven Beziehungen,

die auf der lieblichen Anziehung eines Kindes beruhen, das einem Erwachsenen freundlich und vertrauend begegnet. Aber schon das Unterrichten von Kindern empfand er als eine unerträgliche Zumutung, weil der Fortschritt des Lernens mit dem Tempo seines Feuergeistes so gar nicht zusammenpassen wollte.

Auch hier erscheint also wieder der schon mehrfach angedeutete Zwiespalt zwischen einem ausgesonnenen Denksystem auf phantasierter Basis und dem Denken, das das Ergebnis streng kontrollierter Erfahrung ist.

Keine ideologisch ausgedachte Phantasie, kein erfundenes Erzieherparadies, keine irgendwie geartete Schulreform, keine neue Didaktik kommt je darüber weg, dass *jeder* junge Mensch den ganzen Weg der langsamen Entwicklung von unten her gehen muss. Jeder muss mühevoll lernen, was vom Zeitgeist, was von Kultur und Zivilisation gefordert wird und was von den eigenen Interessen her zu üben und zu erarbeiten ist, sofern man nicht später in Nachteil und Not geraten soll.

Der Aberglaube ist zwar vielverbreitet, dass es an der Schulart, an den Lehrern, an den zurückgebliebenen Methoden liege, wenn nicht jedes Kind spielend oder wenigstens schmerzlos zu jener Bildung kommt, die eine erwünschte Lebensstellung einbringt. Aus der Denkweise, wie sie im «Emil» typisch zutage tritt und die immer wieder zur Geltung gebracht wird, leitet man ab, dass es an der Veränderung der Umwelt liege, um jedes beliebige Glück und jedes dazugehörige Bildungsziel zu erreichen.

Um modern zu reden: Rousseaus «Lehrplan» würde heute kaum zu einer Handwerkerlehre reichen – als Idealberuf schwebte ihm jener eines Schreiners vor, wohl angeregt von den savoyardischen Kunstschlern, die die herrlichen Möbel für die Aristokratie herstellten. Die Bildung der Knaben aber nur auf *einen* idealen Beruf hin einzurichten, ist, allgemein pädagogisch gesehen, unverständlich.

Rousseaus theoretische Mädchenerziehung, um auch hier seine Schwächen zu erwähnen, war durch und durch altmodisch: Die Frau gehört ins Haus, und ihre Aufgabe ist, Dienerin des Mannes zu sein.

Der Fall Rousseau erschwert es dennoch sehr, zu objektiven Urteilen zu gelangen, eine Einsicht, die anfangs schon vorweggenommen wurde. Man kommt bei der Begegnung mit diesem eigenartigen Genie nicht um die Erkenntnis herum, dass bedenkliche Theorien, zum mindesten, wenn sie kritisch etwas überprüft, klug sortiert und umsichtig angewendet werden, richtige und wertvolle, ja erstaunlich grossartige Ergebnisse haben können. *Literatur* über Pädagogik kann an sich falsch sein, vermag aber vielleicht doch gute Impulse hervorzubringen, besonders, wenn sie von einem starken Bedürfnis getragen sind, etwas Gutem zu dienen. Unvorhersehbare, erstaunliche Wirkungen können aus dem sprachlichen *Kunstwerk* hervorgehen, und Rousseau ist ein Dichter und meisterhafter Rhetor.

Anderseits kann ehrliche, solide und nüchterne Arbeit, deren Realitätswert unbestritten ist, ohne Ruhm und Ehre als Selbstverständlichkeit entgegengenommen werden. Dennoch ist, im ganzen gesehen, das *Wohlergehen eines Volkes*, eines Vaterlandes – auch bei Rousseau ist das ein höchstes Ziel – mehr von der zuverlässigen, wirklichkeitsnahen, in der Stille geleisteten Arbeit in Tausenden von Elternhäusern und Schulstuben abhängig als von erdichtetem Feuerwerk.

Anders gesagt: Berühmt sein bedeutet nicht ohne weiteres richtig und gut sein – und umgekehrt. 50

⁴ Eine Studie zu den Spätschriften: Rousseau, jüde de Jean-Jacques, Dialog, 1772–78, und «Rêveries d'un promeneur solitaire», 1776–78, eines Basler Mitarbeiters folgt in einer kommenden Nummer.

Jugendbuchkurs des Schweizerischen Lehrervereins

Schloss Münchenwiler, 2.-6. Mai 1962

Vom 2. bis 6. Mai 1962 trafen im alten, ehrwürdigen Schloss Münchenwiler bei Murten rund 60 Teilnehmer am 3. Jugendbuchkurs, den der Schweizerische Lehrerverein ermöglicht und organisiert hatte, zusammen.

Die vier reich ausgefüllten Arbeitstage sollten allen grössere Klarheit geben über unsere Aufgabe als Beurteiler von Jugendbüchern, sollten Besinnungsstunden vermitteln, aus denen neue Kraft und Mut geschöpft werden konnten. Wenn aus diesem Kurs etwas hinausgetragen, wenn neues Bemühen, neue Liebe für die schöne, weite Welt der Jugendliteratur geweckt wurden, dann hat er seine Aufgabe erfüllt.

Wir freuen uns, die vier grundlegenden Vorträge einem weitem Leserkreis zugänglich zu machen. Sie verfolgen alle das gleiche Ziel: unsere Jugend und ihre Probleme besser kennenzulernen, ist doch die Hingabe zur Jugendliteratur nichts anderes als ein stetes Suchen nach dem, was unsere Kinder an geistiger Nahrung nötig haben, damit sie hineinwachsen in ihre eigene Welt, in die Welt, welche sie einst aus innerer Kraft zu gestalten haben.

Peter Schuler, Bern,
Präsident der Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins

Mehr denn je drängen die Fragen um das Jugendbuch auf einen koordinierten Erfahrungs- und Gedankenaustausch, nötigen aber auch dazu, als Anliegen immer weitere Kreise zu erfassen. Der von der Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins veranstaltete Jugendbuchkurs brachte dieses Erfordernis deutlich zum Ausdruck. Ueber fünfzig Teilnehmer fanden sich zu einer grundlegenden Besinnung auf Schloss Münchenwiler bei Murten zusammen, in einer sowohl landschaftlich wie historisch reizvollen Gegend. Neben Lehrerinnen und Lehrern waren es Vertreter der Bibliotheken, der Verlage, des Buchhandels sowie anderer einschlägiger Institutionen. So ergab sich für vier Tage eine erfreulich breite Arbeitsbasis. Die Vorbereitungen dazu waren vom Kursleiter Peter Schuler, Bern, in mustergültiger Weise getroffen worden, und ein Geist der offenen Begegnung waltete in den Referaten, Gruppendiskussionen und allgemeinen Aussprachen. Wenn auch bei weitem die Themen nicht erschöpft werden konnten, wenn sich manches nur eben anschnelden oder andeuten liess, kamen doch eindringlich jene zentralen Probleme zutage, welche in der Praxis um das Jugendbuch den Vorrang halten. Eine Einstimmung, wie man sie sich trefflicher nicht hätte wünschen können, schaffte schon der erste Vortrag, in welchem Heinrich Altherr, Herisau, «Das Jugendbuch als Beitrag zur Erziehung in der heutigen Zeit» beleuchtete. Alle Klagen über Ungeistigkeit und Oberflächlichkeit, erhoben gegen eine Jugend, die aufwächst zwischen romantisch-pessimistischer Kulturkritik und technischer Konjunkturlüfte, machen eine vermehrte Gemütspflege dringlich. Lesen, in richtige Bahnen gelenkt, mag dem unbehausten und so vieler Bindungen verlustig gegangenen Menschen neue Heimat schaffen, indem ihm entscheidende Leit-

bilder gegeben werden. Das Buch wird Wegbereiter zur Persönlichkeit, ohne Zweifel seine hehrste, schönste Aufgabe! Aus diesen Darlegungen wusste man bereits eine ganze Anzahl Diskussionspunkte zu folgern, beispielsweise die Akzeleration der Entwicklung, Primat des Künstlerischen oder Erzieherischen, die erhebliche Frage auch, wie weit an unseren Seminarien das Jugendbuch einbezogen wird. In zwei weiteren Vorträgen stellten Dr. h. c. Hans Zulliger, Ittigen, die «Psychologische Entwicklung des Kindes» und Dr. Walter Klausner, Zürich, die «Sprachliche Entwicklung des Kindes» dar. Von hier führte die Aussprache auf Märchenbücher und Märchenplatten, auf die Mundart, auf Einstufungen der Lektüre nach Altersklassen, sodann sehr konkret auf die für die Buchbeurteilung erstellten Richtlinien. Die Dialektpflege wies man hauptsächlich dem Vorlesen und Erzählen zu. Mehrfach wurde festgestellt, dass es für das Alter von 13 bis 17 Jahren an spannenden guten Büchern, namentlich an Mädchenbüchern, mangelt. Der dritte Kurstag war der praktischen Arbeit vorbehalten; Hans Cornioley leitete zu Rezensionsübungen an, Walter Zerbe gab Aufschluss über die buchtechnischen Belange: Druck, Einband, Satz und Illustration, Fritz Brunner berichtete von Jugendbibliotheken und Heinrich Rohrer demonstrierte das Einbinden sowie Klassieren der Bücher. In den abendlichen Kurzreferaten trug Gustav Mugglin ein paar Erfahrungen von ausländischen Bibliotheksbesuchen bei, während Sr. Rita Gretener und Fr. Dr. A. Gutter Einblick in die Tätigkeit privater Jugendbuchorganisationen gewährten. Immer wieder ging aus solchen Berichten hervor, wie vielseitig heute die Bestrebungen sind und wieviel Umsicht, Einsatz, Phantasie und Verantwortung sie erfordern. Mit seinen Ausführungen über «Die Psychologie des Kritikers» setzte Hans Cornioley, Bern, der Tagung den abschliessenden, eindringlichen Akzent, wobei er gerade die Belange der Verantwortung genau sondierte. Als Kriterien für die Jugendbuchbeurteilung wurden von ihm genannt: allgemeine literarische Kenntnisse, Kenntnis der wichtigsten Jugendliteratur, Einsicht in Pädagogik, Psychologie und Didaktik, Sinn für künstlerische Gestaltung, eine feste Weltanschauung, richtiges Sprachvermögen, Besonnenheit, Sachlichkeit, Sinn für Mass und Gerechtigkeit.

Dürftig genug kann mit diesen Streiflichtern die Themenfülle gezeigt werden, welche sich den Beteiligten auf Schloss Münchenwiler auftat. Mit ihr hat der Kurs seine Notwendigkeit erwiesen, wenn auch nicht erschöpft. Beglaubigen müssen ihn nunmehr seine praktischen Ausstrahlungen, nachdem Mut und Freude geweckt worden sind. Bei aller Arbeit soll der Mensch im Brennpunkt bleiben. Auch das wurde während des Beisammenseins von der gemüthhaften Seite her unterstrichen, am schönsten vielleicht, als Ernst Zurschmiede-Reinhart in Wort, Lied und Bild die Welt des Solothurner Dichters Josef Reinhart vermittelte. Daneben sei die Erkundungsfahrt in die Umgebung des Tagungsortes, der Besuch von Avenches, von Payerne erwähnt mitsamt den durch Kollege Karl Ludwig Schmalz, Bolligen, temperamentvoll erteilten geschichtlichen Aufschlüssen.

Dass ein ähnliches Treffen in absehbarer Zeit wieder stattfinden und weiterführen soll, brachten die zahlreichen Schlussvoten zum Ausdruck. Für diesmal bleibt

auch an dieser Stelle zu danken, zunächst dem Kursleiter, den Referenten und den leitenden Persönlichkeiten des Schweizerischen Lehrervereins, sodann der Schweizerischen Unesco-Kommission und der Pro Juventute,

die beide um die Veranstaltung mitbemüht waren, und nicht zuletzt dem Personal von Münchenwiler, welches den Aufenthalt an einer Stätte der Begegnung so durchaus erquicklich gestaltet hat. F. S.

Das Jugendbuch als Beitrag zur Erziehung in der heutigen Zeit

Der von der Kursleitung gewählte und formulierte Titel dieses Vortrages scheint auf ganz bestimmten Erfahrungen zu beruhen und hat vielleicht deshalb etwas strikte Verbindliches an sich. Einen weniger optimistisch und überdurchschnittlich kritisch veranlagten Betrachter hingegen zwänge die Relation Jugendbuch-Erziehung möglicherweise zu Widerspruch, Zweifel oder gar Verneinung. Wir von Berufs und Amtes wegen im Reich der Kinder Beheimateten aber wissen, dass es zwischen gedrucktem Wort und heranwachsendem Menschen Wege gibt, die je nach der Gestalt des Druckergebnisses zu Heil oder Unheil führen können. Glauben wir nicht a priori an die erzieherisch aufrichtenden Kräfte des guten Jugendbuches und übersähen wir die verderblichen Wirkungen der ungeistigen Jugendschrift, dann wären wir nicht hier versammelt.

Die Problemstellung unseres Themas ist jedoch gar nicht so einfach, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Sobald man sich nämlich anschickt, die im Vortragstitel genannten Begriffe «Jugend», «Buch», «Jugendbuch», «Erziehung», «heutige Zeit» und «Erziehung in der heutigen Zeit» einzeln etwas heller anzuleuchten, eröffnen sich auf einmal weiträumige und sehr komplexe Wirkzusammenhänge. Festzustehen scheint mir, dass eine einigermaßen gründliche Analyse der Beziehungen zwischen Jugendschrifttum einerseits und seinen Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten für die Jugend der heutigen Zeit andererseits nicht bei einer isolierten Betrachtung des Lesens und des Lesegutes stehenbleiben kann.

Welches sind denn die Grundzüge unserer heutigen Erziehungssituation?

Seit über hundert Jahren wird menschliches Dasein in zunehmendem Umfang durch Industrie, Technik und Automation bestimmt. Wir stehen im Zeitalter der Atomtechnik und damit an der Schwelle der zweiten industriellen Revolution. Diese Entwicklung bewirkt tiefgreifende Um- und Neuformungen im Erleben und Handeln des Menschen selbst. Wohl haben sich Lebensform und Weltverständnis des Einzelnen entscheidend geändert. Aber die Technik ist noch nicht in der Gesamtkultur integriert. Diese Tatsache führte und führt zu starken Spannungen zwischen der industriellen Welt und den geistig-kulturellen Institutionen. Jene Kulturkritiker, deren Ideale noch in der vorindustriellen Zeit, vielleicht etwa bei Rousseau oder den Romantikern gründen, beurteilen solchermassen ungelöste Spannungen als angeblich zunehmende Verflachung und Veräusserlichung des heutigen Menschen. Wenn in der Diagnose dieser romantisch-pessimistischen Kulturkritik so oft die Rede ist von «Vermassung», «Entseelung» und «Mechanisierung», vom «unbehausten Menschen» und seinem «Verlust der Mitte», so spricht daraus sicher eine ernste Sorge um den heutigen Menschen und damit auch um das heutige Kind.

Ein weiteres Merkmal dieser stark gefühlsgetragenen Kulturkritik ist eine nachgerade fast stereotyp und zwanghaft gewordene Abwertung der Jugend. Wir alle wissen, was dieser Jugend vorgeworfen wird: Zerfahrenheit, Oberflächlichkeit und Sucht nach Kitsch und Schund in der Lektüre, nach Sensationssport und Kino, Minimalistentum, Misstrauen gegenüber jeglicher Autorität, Schwund an Ehrfurcht und Nicht-dabei-sein-wollen, wenn es um Fragen des öffentlichen Lebens oder um kulturelle Veranstaltungen der ältern Generation geht. Das ist gar nicht so erstaunlich, wenn wir bedenken, dass dem jugendlichen Minimalisten eben meistens der Wirtschaftswundermann gegenübersteht, dem jungen Ehrfurchtslosen der ältere «schiefe Engel», dem «Halbstarke» seine bestenfalls noch übers Wochenende eine Andeutung von Ehe- und Familienleben pflegenden Eltern, dem Schundlektüre-Süchtigen die Mama und der Papa, die hinter ihren im düstern Tempelchen des Kiosks stossweise erstandenen Magazinen, Krimis und «Romanperlen» selber an geistiger Unterernährung leiden. Mit einem Wort: Die gleichen Erwachsenen, die ihr eigenes Leben auf vorwiegend utilitaristische Ziele hin ausrichten, und ihre Glückschancen häufig nach einem schier unbegrenzten Konsum Geltung und Ansehen verleihender technischer Geräte orientieren, diese gleichen Erwachsenen fordern von der Jugend eine Lebenseinstellung, die sich «auf den ethischen Eigenwert der Arbeit und auf zweckfreie Geistesbildung richten soll»¹. Anstatt uns in notwendiger Selbstkritik zu üben, begnügen wir uns mit moralisierenden Vorwürfen an die uns unterlegenen Jugendlichen. So kann man – um ein unser Thema berührendes Beispiel zu erwähnen – oft auch Klagen hören über die krasse Ungeistigkeit der Jugend, die sich in einer zunehmenden Buchfremdheit und Lesemüdigkeit äussern soll. (Zuverlässig überprüfbare Erhebungen bei Buchhändlern und Bibliothekaren ergeben zwar ein ganz anderes Bild. Vermehrte Freizeit und grössere Lesefertigkeit der heutigen Jugend, das ständig noch wachsende Angebot jugendgeeigneter Literatur zu erschwinglichem Preise und die Steigerung des Einkommens aller Volksschichten sprechen gegen diese Behauptung.)

Eine objektive Beurteilung der Lage aus gegenwärtiger Schau ergibt indessen aber doch, dass das Geistige vielenorts nicht sonderlich hoch im Kurs steht. Vieles geht heute tatsächlich mehr nach der Breite als nach der Tiefe. Quantität gilt mehr als Qualität. In weiten Kreisen ist eine hektische Flucht aus der Stille in die laute Betriebsamkeit festzustellen. Manche Menschen sind so leer, dass sie sich nicht mehr selbst unterhalten können. Die klar ersichtliche Folge hievon ist das rapide Anwachsen der Vergnügungsindustrie. Man will etwas vom Leben haben, und viele können es sich als Profiteure der Hochkonjunktur auch leisten. Verschwendung, Genußsucht und Unsittlichkeit – wenn auch in verfei-

nerter und raffiniert bemäntelter Form – sind heute überall anzutreffen. Als einziges Beispiel dafür, wie unser öffentliches Leben schrankenlos sexualisiert wird, erwähne ich jene Filmreklamenseite einer hochangesehenen Schweizer Zeitung, auf der gleichzeitig folgende Filmtitel samt entsprechenden Illustrationen anzutreffen waren: «Nudist Girls», «Die Verdorbenen», «Die Nackte und der Satan», «Ein Pyjama für zwei», «Teufel um Mitternacht».

Kaum ernst genug nehmen können wir auch die Tatsache, dass der Mensch des 20. Jahrhunderts aus Bindungen, in denen er früher lebte, herausgetreten ist, nämlich aus Bindungen der Heimat, der Familie, der Gesellschaft, der Weltanschauung und des Religiösen. Thornton Wilder schrieb unlängst: «Eine erdbebenähnliche Störung hat die Familie erschüttert. Das Kind zog sich in sich selbst zurück und wurde neurotisch.»

Als weitem, die Erziehung der heutigen Jugend erschwerenden Faktor erwähne ich kurz die Akzeleration – die durchschnittlich um zwei bis drei Jahre vorverlegte Geschlechtsreife. Dadurch wird die Spielphase unserer Kinder verkürzt; sie haben ganz einfach nicht mehr genügend Zeit, Kind zu sein. Auch demjenigen, der Jugendbücher beurteilen und sie den bisher gebräuchlichen Lesealtersgruppen zuordnen muss, bietet diese Erscheinung gewisse Schwierigkeiten.

Ein Wort noch zur Reizüberflutung, der unsere Jugend heutzutage sowohl im Akustischen als auch im Optischen ausgesetzt ist. In Städten und grösseren Ortschaften sind jene Kinder, die bereits unter einer Ueberreizung des motorischen und des vegetativen Nervensystems leiden, keine Seltenheit mehr. Radio, Kino und Fernsehen bewirken eine Uebersättigung mit Surrogatvorstellungen und gleichzeitig eine Verkümmern der Vorstellungskraft.

Als weiteres Symptom unserer Zeit muss an dieser Stelle hingewiesen werden auf die «Sintflut der Bilder»². Wir und unsere Kinder ertrinken nachgerade beinahe in der sich täglich noch steigenden Flut von Bildern, illustrierten Zeitungen, Broschüren und Reklame-Druckerzeugnissen, die auf uns zukommt. Schon bringen auch unsere Landkinder massenweise diese Heftlein mit den kitschig gezeichneten und liederlich geschriebenen «comic strips» in die Schule und nach Hause. So und ähnlich tönt es in diesen Seifenblasentexten: «Ein kurzes, hartes Gemetzel folgt», «Ich bring die Elende um», tobt Nemone, «und wer zu ihr hält, wird in den Kerker geworfen.» Oder: «Päng! Pumm! Krrr . . . der ist mause!» – Nicht zu diskutieren brauchen wir über jene wegen ihrer Grobheit allgemein abgelehnten «horror comics». Hingegen scheint es mir notwendig, auf die erstaunliche Tatsache hinzuweisen, dass selbst Lehrer sowie im übrigen vernünftig eingestellte Eltern es nicht verstehen können, wenn man die Comics als Gattung konsequent ablehnt. Gewöhnlich verteidigen solche Leute ihre Nachgiebigkeit – um nichts anderes handelt es sich bei dieser Gedankenlosigkeit nämlich – mit der Frage, warum denn heute in so vielen angesehenen Zeitschriften solche Bildergeschichten für Kinder erscheinen. Und selbst der geniale Wilhelm Busch muss herhalten und wird in völlig missverständlicher Weise gar als der Begründer der modernen Bildergeschichte bezeichnet. Anlässlich der Internationalen Tagung für das Jugendbuch (1953) sagte ein englischer Redaktor³ dreier Publikationen, die Comics veröffentlichen, folgendes: «Wir müssen uns Rechenschaft davon geben, dass die ‚Comics‘ eine grosse Volkstümlichkeit geniessen und dass ihre Anziehungs-

kraft stark ist. In England allein werden jährlich über 400 Millionen Exemplare von ‚Comics‘ gedruckt. Manche englische Kinder lesen jede Woche sechs bis sieben Wochenschriften dieser Art. Daraus folgt, dass die Mentalität der Kinder sie verlangt und dass es unklug wäre, sich dieser Tatsache zu verschliessen. Es gibt viele Erzieher, die gerne darüber sprechen, was die Kinder lesen sollen, und sie geben sich kaum Rechenschaft davon, was die Kinder gerne lesen. Dieser unrealistische Standpunkt führt in eine Sackgasse.»

Da auch ich mir einbilde, einigermassen zu wissen, was Kinder gerne lesen, wage ich trotz der Aussage dieses Engländers zu behaupten, dass diese Bilderreihen – auch dann, wenn deren Inhalte nett und anständig sind – insofern eine nicht leicht zu nehmende Gefahr bilden, als sie die ohnehin schon übermässig erregte Bildsüchtigkeit der Kinder und die daraus resultierende Herabsetzung des geschriebenen Wortes bedenklich fördern. In seiner ausgezeichneten Publikation stellt Manfred Welke⁴ fest, dass das lose Nacheinander von Spannungsmomenten ohne feste gedankliche Bindung in den allermeisten «Comics» höchst primitiv sei. Und Theodor Spitta⁵ kommt in seiner aufschlussreichen psychologischen Betrachtung über die Bildinhalte vieler «Comics» zum Schluss, dass das über eine längere Zeit von «Comics» faszinierte Kind in seiner Entwicklung auf einer bestimmten Stufe fixiert werde.

Sähen breitere Kreise doch endlich ein, dass diese «Comics» Schrittmacherdienste leisten auf dem Wege zu einer nur vom Bildersatz genährten Weltanschauung! Je mehr auch die Jugend mit Bildern überfüttert wird, desto weniger nimmt sie die echten Bilder des Lebens wahr. Die «Inflation der Bilder» macht uns und – in vermehrter Masse – die Kinder stumpf. Es entsteht mit der Zeit eine Art «Bild-Durchfall», der Geist und Seele schwächt und unempfindlich macht für wahres, echtes Erleben und Aufnehmen.

Hier schliesse ich die unvollständige Reihe der unsere heutige Bildungs- und Erziehungsarbeit erschwerenden Faktoren ab mit einem Wort von Seminardirektor Dr. Willi Schohaus: «Es gibt eine Verwahrlosung im weitern, allgemeinen Sinne, die freilich gerade heute unsere ganze erzieherische Aufmerksamkeit erfordert: ich meine jenen weit verbreiteten Zustand seelischer Ungepflegtheit und eine mehr oder weniger tief greifende Charakterverwilderung⁶.»

Was haben wir Erzieher in dieser Situation zu tun?

Aus der Mehrzahl möglicher und notwendiger Akzentsetzungen greife ich entsprechend unserm Thema die dringliche Forderung nach vermehrter Gemütspflege heraus. Und damit, verehrte Zuhörer, wenden wir uns dem «Wunder des Lesens» und der Gestalt des erzieherisch wertvollen und künstlerisch durchgeformten Jugendbuches zu. Dem zweiten Teil meiner Ausführungen seien Worte vorangestellt, die Georg Thüner⁷ vor fünf Jahren in Luzern gesprochen hat: «Nie werde ich es bedauern, dass ich auf dem Lande aufwuchs, wo man das Wort «Lesen», zumal im Sommer, wohl ebenso oft vom Einsammeln der Früchte als vom Umgang mit Büchern brauchte. Daher hatte der Begriff des Lesens für mich von früh auf etwas Ernsthafte an sich . . . So nachhaltig prägen erste Begegnungen unsern Wortschatz. Mühe und Freude, wie sie das Kind in Laub und Gerut beim Einheimsen der süssen sommerlichen Gaben, aber auch beim herb-frommen Aehrenlesen erfuhr, halfen mit, mir das Lesen immer als ein Sammeln und nicht als ein Zerstreuen erscheinen zu lassen. Ja manchmal kommt

mich die Lust an, statt von einer Lektüre zu sprechen, in angestammter Vorstellung zu sagen: Ich möchte eine Lese halten.» Und an einer andern Stelle: «Unsere Jugend liest noch mit bebendem Herzen, mitunter mit feuchten Augen. Schon der Kampf der ABC-Schützen mit den ersten Buchstaben ist erregend genug, und ich glaube, dass so ein siebenjähriger Knabe die erste Postkarte, die er entziffern kann, mit nicht minderer Anteilnahme betrachtet, als einst die Germanen die Runenzeichen einer Inschrift zusammenstapten. O du unwiederbringliches Leseglück der Morgenfrühe unseres Lebens mit Büchern!» Oder tönen Selbstzeugnisse dieser Art in unserm papiernen Zeitalter zu poetisch und zu feierlich? Dann hören Sie, was der objektiv forschende Wissenschaftler sagt. Dr. Jakob Lutz, Professor der Kinderpsychiatrie an der Universität Zürich, schreibt über das Geschichtenerzählen und Lesen: «Eine wichtige Hilfe für die Therapie ist alles, was das Kind ruhig werden und zuhören lernen lässt⁸.» Dieses Ruhigwerden ist wohl nicht nur als äusserer Zustand, sondern vielmehr auch als innere Verhaltensweise zu verstehen. Die erfahrenen, zu keiner rechten Konzentration fähigen Kinder in unsern Schulstuben sind Legion. Wir dürfen deshalb kein Mittel ungenützt lassen, das der Pflege eines besinnlichen, kontemplativen Verhaltens dient, die Fähigkeit, aufzunehmen und anzunehmen fördert, und die Empfangsbereitschaft des Gemüts erhöht.

Zwischenfrage: Werden wir Lehrer nicht selber gelegentlich die Opfer unserer eigenen übergrossen Betriebsamkeit? Nicht nur Kinder, auch mancher Lehrer bedürfte einer solchen Therapie.

Es heisst ja so schön und richtig, man sei in ein Buch vertieft. Sammlung und Vertiefung – sind das nicht beste Voraussetzungen für ein gesundes Wachstum der seelisch-geistigen Kräfte im jungen Menschen? Demnach wäre Lesen also – sei es im Klassenverband der Schule oder daheim in der Leseecke – schon deshalb ein wunderbares Erziehungsmittel, weil es den Leser zunächst einmal äusserlich ruhig werden lässt. Ruhe aber ist die beste Voraussetzung für das Zustandekommen jener Stimmung und Seelenlage, aus der heraus ein Märchen, eine Erzählung oder ein Gedicht für das Kind zum unverlierbaren geistigen Glücksfall werden kann.

Erziehung zum Buch

Im Zusammenhang mit den folgenden paar wenigen Gedanken über Erziehung zum Buch sei auf die sehr lesenswerte Publikation von Professor Dr. Hans Glinz «Der Sprachunterricht im engern Sinn oder Sprachlehre und Sprachkunde»⁹ verwiesen. Gleichsam als Motto stelle ich diesem Abschnitt meiner Ausführungen einen Satz von Paul Hazard voran: «Man muss die Kinder daran gewöhnen, Bücher als einen untrennbaren Bestandteil ihres Lebens zu betrachten¹⁰.» Ich kann es mir nicht verwehren, an dieser Stelle einen nachdrücklichen Hinweis auf das Buch «Kinder, Bücher und grosse Leute» von Paul Hazard einzuschieben. Der Franzose Paul Hazard war Professor für vergleichende Literaturgeschichte. Im erwähnten Buche findet man das Schönste und Treffendste, was je über Jugendbücher geschrieben worden ist. Die Deutschlehrer aller Lehrerbildungsanstalten sollten dieses grossartige Werk gelesen haben und es in den Rang einer Pflichtlektüre jedes angehenden Lehrers erheben. Dieses Buch böte eine einzigartige und solide Grundlage für Semesterkurse

über Probleme der Jugendliteratur, die an den meisten schweizerischen Lehrerbildungsanstalten in nicht mehr länger zu ertragender und zu verantwortender Verknüpfung dieses zentralen Anliegens immer noch fehlen. Es sei jedem Lehrer, gleichgültig welcher Stufe, ins Stammbuch geschrieben: Wer sich als kulturell interessierter Mensch gibt, in der Jugendliteratur aber keine Probleme sieht, der entlarvt sich selbst.

Um nicht der Gefahr des fruchtlosen Theoretisierens zu verfallen und um Ihnen an einigen konkreten Beispielen zu zeigen, wie Kinder zum Lesen erzogen und ans Buch herangeführt werden können, muss ich nun wohl oder übel ein wenig aus der Schule plaudern. Ich unternehme das selbst auf die Gefahr hin, mich mit einigen «Zünftigen» unter den Sprachdidaktikern und Verfechtern eines konsequent durchgeführten Gesamtunterrichts oder anderer raffiniert ausgeklügelter Unterrichtsformen zu überwerfen. Ohne besondere Rücksichtnahme auf die Gestaltung und den Verlauf des übrigen Unterrichts schalte ich munter und frei von jeglichen Gewissensbissen jede Woche zwei bis drei bis vier Stunden ein (die Vorlese-Viertelstunden nicht eingerechnet), in denen ich mit der Klasse etwas ausgesucht Schönes lese. Mit der 5. Klasse des eben zu Ende gegangenen Schuljahres las ich zum Beispiel: Kurzgeschichten der Jugendschriftsteller Traugott Vogel, Adolf Heizmann, Adolf Haller, Gertrud Häusermann, Ernst Balzli, Simon Gfeller und Josef Reinhart; dazu kamen Texte und Erzählungen von Ruth Blum, Meinrad Inglin, Hermann Hiltbrunner, Robert Walser, Hans Carossa, Felix Timmermanns, Karl Heinrich Waggerl, Jack London, Pär Lagerkvist, Johann Peter Hebel und Hans Christian Andersen. In den Gedichtstunden waren vertreten: Martin Schmid, Hannelise Hinderberger, Werner Bergengruen, Rudolf Alexander Schröder, Gottfried Keller, Eduard Mörike, Matthias Claudius, Eichendorff, Rückert und Gellert. Diese Lesestoffe fand ich mit einer einzigen Ausnahme in unserm neuen appenzellischen Lesebuch, das von dessen Bearbeitern zu einer kleinen Anthologie für Schüler der Mittelstufe gestaltet worden ist.

In den Unterrichtsgesprächen dieser meiner Leseunden war ich immer wieder erstaunt darüber, wie empfänglich Elf- bis Zwölfjährige für sprachliche Schönheiten und künstlerisch durchgestaltete Inhalte sein können. Mannigfach fand ich bestätigt, dass man Kindern dieses Alters auch zu wenig zumuten kann. Ich bin mit Hazard der Meinung, dass es für den, der schöne Blumen will, besser ist, auf den Frühling einzuwirken, als am Herbst herumzudoktern. Uebertragen auf unser Anliegen, heisst das: Wir sollten in der Schule von allem Anfang an mit Hingabe das pflegen, was man unter dem Begriff «Lesekultur» versteht.

Natürlich dürfen wir bei der Erziehung zum guten Buch nicht bei einer sorgfältig ausgewählten und verantwortungsbewusst geführten Klassenlektüre stehenbleiben. Darf ich an zwei, drei weitem, in meiner Schule durchgeführten kleinen «Aktionen» zeigen, wie man als Lehrer auch auf dem Gebiet der privaten Lektüre des Schülers Steuermannsdienste leisten kann? Ich tue dies aus der Erkenntnis, dass gerade auf dem Gebiet der Jugendliteratur unablässig geleistete Kleinarbeit wirkungsvoller ist als viel lautes, moralisierendes Wortgelingen, dem die entsprechenden Taten nicht folgen.

Vier Wochen vor Weihnachten gab ich jedem Schüler das von der Kantonsgruppe Zürich des Schweiz. Bundes für Jugendliteratur herausgegebene Bücherverzeichnis

«Das Buch für dich». In einer anschliessenden «Bücherstunde» wies ich anhand des Kataloges hin auf etwa drei Dutzend für Fünftklässler geeignete Bücher und sprach auch kurz über deren Inhalte und Autoren. Ich ermunterte die Schüler dazu, auf dem Wunschzettel das Buch nicht zu vergessen. Nach Weihnachten liess ich von den 37 Schülern alle zu Weihnachten erhaltenen Bücher in die Schule bringen. Resultat: Genau 50 Bücher, fast alles solche, die im Katalog auf meinen Rat angekreuzt worden waren. Ich war hoch erfreut. Die Bücher blieben während einer Woche im Schulzimmer ausgestellt. Dann organisierte ich einen Austausch der Bücher. – Wie wenig braucht es, um das gute Buch ans Kind heranzubringen!

In einer früheren Klasse legte ich in den ersten Tagen des neuen Schuljahres ein Heft bereit, in dem für jeden Schüler eine Seite reserviert war, in die er während des Schuljahres jedes von ihm gelesene Buch (Verfasser und Buchtitel) eintragen durfte. Das wirkte vor allem auf die Leseunlustigen ungemein anspornend. Ich selbst war anhand dieses sich mählich füllenden Hefts laufend im Bild über Menge und Güte der Heimlektüre jedes einzelnen Schülers. Mehrmals konnte ich behutsam steuernd eingreifen, zum Beispiel in der Weise, dass ein besonders gutes Buch an ganz bestimmte Schüler weitergegeben, ein mir weniger imponierendes hingegen «still beerdigt» wurde. Insgesamt wurden in jenem Jahr von den 38 Schülern 680 Bücher gelesen. Alle Stichproben hatten ergeben, dass die in die Liste eingetragenen Bücher auch gelesen worden waren. Diese Lesekontrolle (ich bezeichnete mein Vorgehen vor den Schülern nicht negativ als Kontrolle, sondern positiv als «Ehrenliste») ermöglichte ungezählte Gespräche zwischen Schülern und mir. Ich erhielt wertvolle Einblicke in die Leseinteressen und Leselinien jedes einzelnen Schülers und der Klassengemeinschaft. Ich könnte also mit Fug und Recht sagen, dass es in jenem Schuljahr Momente gab, da ich die Hölderlinsche Schmerzfrage: «Wann werden die Bücher leben?» durchaus positiv hätte beantworten können.

Ein drittes Beispiel praktischer Literaturerziehung berührt das Problem der Schundliteratur. Nach Schluss einer Deutschstunde an der Gewerbeschule fand ich unter einem Schultisch «Jim Strong, Heft 14: Die Spielhölle von Takloma». Zwei Wochen später trat ich mit zwei Löffeln, einem silbernen und einem blechernen, vor die aus 16 Mechanikerlehrlingen des 3. Lehrjahres bestehende Klasse. Zunächst gingen die beiden Löffel von Hand zu Hand, worauf an der Wandtafel etwa folgende Wörtergruppen entstanden:

Blech(löffel)	Silber(löffel)
leicht	schwer
billig	teuer
wertlos	wertvoll
schäbig (schitter!)	vornehm
unansehnlich	schön
unappetitlich	appetitlich
Serienfabrikat	Handarbeit
usw.	usw.

Als diese Gegenüberstellung ungefähr so weit gediehen war, verteilte ich ein vervielfältigtes Blatt mit folgenden zwei sich ebenfalls gegenüberstehenden Texten:

«O'Colonel nahm den Bleihammer mit, der beim Autowerkzeug lag, und ich schleppte den meterlangen Eisennagel mit mir. Sam Costello lachte verschmitzt vor sich hin und meinte: ‚Hi, hi, hi, aber ich habe doch die beste Idee!‘ Mit einem kräftigen Caramba ergriff er den Wagenheber vom Auto, und dann bummelten wir, als ob wir überhaupt nichts Besonderes vorhätten, den Hang hinauf, zum Friedhof Elco Grande.

Nach kurzer Zeit standen wir vor der massiven Grabplatte. Ein eigenartiges Gefühl lag uns allen im Herzen. Sam setzte den Wagenheber an einer vorstehenden Kante an, und ich sah, wie seine Hände dabei zitterten. Langsam hob sich der schwere Grabdeckel, und als wir ihn etwa fünfzig Zentimeter gehoben hatten, erstarrten wir über den Anblick, der sich uns bot, so unwirklich war er. Der Vampyr lag tatsächlich drin —, nur hatte er einen modernen Anzug! Das Wolfsgesicht grinste friedlich. Er befand sich im Stadium des Totenschlafes...

Mit vereinten Kräften trieben wir den Eisennagel durch das Herz des Vampyrs und nagelten ihn in seinem Grabe fest!»

(Jim Strong, Heft 14: Die Spielhölle von Takloma)

«Es war zwei Uhr nachmittags, als ich erwachte. Jemand klopfte an meine unverschlossene Tür, ich rief ‚herein‘, und der Wirt streckte den Kopf ins Zimmer. ‚Sie bringen ihn‘, sagte er gedämpft. ‚Der Doktor ist auch gekommen.‘ Ich dachte an das, was geschehen war, trat nach ein paar Minuten an ein Fenster und wunderte mich, dass ich keinen Schnee mehr sah, obwohl ich hier schon gestern keinen gesehen hatte. Da draussen lag ein mir fremdes, enges, von schwarzgrauem Regengewölk düster verhängtes Tal mit einer Schlucht und mageren, zu vernebelten Waldsäumen hinaufsteigenden Weiden. Vor dem Hause war eine Art Gartenwirtschaft mit rohen Holztischen; auf einen dieser Tische hatten eben zwei Bergbauern eine Bahre abgestellt; der eine nahm langsam seine Iltispelzmütze vom Kopf, der andere schlug die Kapuze seines weissen Hirtenhemdes über den blonden Haarschopf zurück, die übrigen, die dabeistanden, zogen ihre verknüllten nassen Hüte und behielten sie in der Hand. Ein älterer Herr in einem dunklen Ueberzieher, der Arzt, wie ich annahm, beugte sich über die Bahre und schlug die Sacktuchhülle zurück; nach einer Weile richtete er sich auf und nahm den Hut auch ab.»

(Meinrad Inglin: Die Lamine und andere Erzählungen)

Das aus der Lektüre der beiden Textproben herauswachsende Unterrichtsgespräch nahm den gewünschten Verlauf. Die Burschen fanden sofort die Entsprechung Jim Strong – Blech und Meinrad Inglin – Silber samt dazugehörenden Attributen. Und als ich ihnen abschliessend noch jene Stelle aus einem Vortrag von Hans Cornioley¹¹ vorgelesen hatte, wo vom düstern Herkommen, von den misslichen Charaktereigenschaften und der bonzenhaften Lebensweise sowie von den 300 000 DM Jahreseinkommen eines Schundheft-Produzenten die Rede ist, hatten die Lehrlinge dieser Klasse laut ihren in einer nächsten Stunde geschriebenen Arbeiten die Einsicht gewonnen: Ein achtzehnjähriger Bursche, der etwas auf sich hält, liest keine Schundhefte, ohne vor sich selbst und vor andern zu erröten und zur lächerlichen Figur zu werden. «Sauer verdiente Lehrlingsfranken gehören nicht ins Portemonnaie eines gaunerhaften Grossverdieners», schrieb einer. Selbstverständlich machte ich die Jünglinge bei dieser Gelegenheit erneut aufmerksam auf wohlfeile Taschenbuch-Reihen für Jugendliche sowie auch auf die drei in der Gemeinde vorhandenen und auch ihnen ohne weiteres zur Verfügung stehenden Bibliotheken. Einer der Lehrlinge be-

gann kurze Zeit nachher mit einer ersten Kollektion von 70 Taschenbüchern «auf eigene Rechnung und Gefahr» eine Vertriebsstelle guter Literatur, die sich während der Schulpausen bei den Lehrlingen eines lebhaften Zuspruchs erfreute. – Sie sehen, was gemeint ist: Keine Verbote, sondern Weckung und Entwicklung des Geschmacks und der Freude am Guten und Schönen. Wir müssen dem Lesefreudigen gangbare Wege zum Buche zeigen.

Erziehung durch das Buch

Fragen wir uns zunächst in Kürze nach den Zielen der Erziehung überhaupt. Die verschiedenen Gruppen von Erziehungszielen, herstammend aus der christlichen Weltanschauung, aus der Zeit des Humanismus und aus dem philosophisch-anthropologischen Denken, können kaum auf einen Nenner gebracht werden. Eine einigermaßen eindeutige Antwort auf die Frage nach den Zielen der Erziehung kann nur dort gegeben werden, wo Erziehung als etwas Sinnvolles verstanden wird. Sinnvoll ist die Erziehung dann, wenn sie dem Zögling auf dem Wege zur Erfüllung seiner individuellen Bestimmung helfen will, die ihm innewohnenden Kräfte innerhalb des Entwicklungsstandes jeder Altersstufe optimal zu entwickeln, alles geleitet von den Ideen der Wahrheit, der Güte und der Schönheit, und «im Glauben an den guten und ewigen Sinn des Daseins¹²». Um die Sache etwas konkreter auszudrücken: Eine gewisse Harmonie der Menschenbildung kann erreicht werden durch

- frische, gesunde Anteilnahme an den Dingen,
- Uebung der Sinne für die Einzelheit,
- rasches und sicheres Erfassen der logischen, der kausalen Zusammenhänge,
- phantasiemässige Ausweitung des nüchternen Lebens,
- seelische Anteilnahme,
- soziale Verbundenheit mit der Kreatur,
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Beglückung durch den Zauber alles Schöpferischen¹³.

Das Wesentliche und Entscheidende aber wird sein – ich denke nun schon an den Jugendschriftsteller – die Liebe zur Jugend.

Die ungeheuren Möglichkeiten erzieherischer Beeinflussung der Jugend durch das geschriebene Wort könnte man vielleicht am sinnfälligsten aufzeigen am Beispiel der Sowjetunion und der übrigen Staaten des Ostblocks. Im Herbst 1959 sah ich in West- und Ostberlin Schul-, Bilder- und Jugendbücher aus der Ostzone. In diesen Büchern, alle bar jeder kindertümlichen und künstlerischen Gestaltung, wimmelte es von Jungpionieren, Miniaturgenossen, Helden der Arbeit und von Kämpfern gegen den westlichen Kapitalismus. Alles ist plumpe, aber bis ins letzte konsequent aufgemachte Agitation für den marxistischen Materialismus in pseudo-kindlicher Gestalt. «Unsere Jugend wird so aussehen wie ihre Literatur»; wenn dieser Satz von Erich Kästner wahr ist, dann wird in erschreckender Weise evident, was eine derart gelenkte Jugendbuchproduktion auszurichten vermag. Arme Kinder, die ihr euch eueren ur-eigensten Kräfte in gröblichster Weise müsst rauben lassen, die ihr nicht mehr in eueren Träumen und nicht mehr in der imaginären Welt eurer Phantasie leben dürft!

Glücklicherweise gibt es aber noch andere, positive Beweismittel der höchst wirksamen und weltweiten erzieherischen Strahlungskraft von Jugendbüchern.

Interessanterweise sind darunter einige, die die Kinder den Erwachsenen gleichsam aus der Hand genommen und sich selbst zu eigen gemacht haben, z. B. Robinson, Gulliver, Onkel Toms Hütte und Oliver Twist. Diese Bücher haben mit andern von grossen Dichtern für die Jugend geschriebenen auf humanitärem (z. B. «Tom Sawyer», «Heidi»), politischem (z. B. «Onkel Toms Hütte», Amicis «Cuore») und sozialem Gebiet (z. B. Dickens «Oliver Twist», Kurt Helds «Rote Zora») Millionen junger Menschen entscheidend beeinflusst in ihrer Auseinandersetzung mit der Ordnung oder Unordnung jener Welt, in der sie aufgewachsen sind.

Gestalt der künstlerisch durchgeformten Jugendschrift

Wir haben eingangs gesehen, dass sich Umwelt und Situation des Kindes in Elternhaus und Schule in den letzten Jahrzehnten entscheidend geändert haben. Dementsprechend sind auch die Lesewünsche und Leseinteressen anders geworden, was sich wiederum auf die Inhalte und Gestalten in den Jugendbüchern der neuesten Zeit auswirkte. Wolgasts Forderung: «Die Jugendschrift in dichterischer Form muss ein Kunstwerk sein¹⁴» hat sich inzwischen weitgehend durchgesetzt, was nicht zuletzt auf neuere psychologische Forschungen auf dem Gebiet kindlichen Seins und kindlicher Entwicklungsformen zurückzuführen ist. Wenn in den heute zur Riesenflut angewachsenen Jugendbuch-Neuerscheinungen auf deren fünfzig auch nur eine kommt, die als dichterisches Werk gelten kann, so ist dieses ungünstige Verhältnis noch kein Beweis gegen die These: Das echte Kinderbuch genügt hohen literarischen Ansprüchen und ist nicht trotzdem, sondern gerade deshalb völlig kindgemäss.

Nun hört man aber oft die Behauptung, die Begriffe «künstlerisch-dichterische Form» und «Kindertümlichkeit» seien Gegensätze und schliessen sich gegenseitig aus. Das Kind vermöge nicht in ein rechtes Verhältnis zur dichterischen Leistung zu kommen; seine Leseinteressen seien ausschliesslich stoffbezogen; es identifiziere sich in übermässig starker Weise mit seinen Buchhelden, und es wünsche – bewusst oder unbewusst – lediglich, in eine fiktive Welt einzutauchen. Wieso aber soll das Kind das alles nicht tun können bei der Lektüre des künstlerisch durchgeformten Buches, das heisst dann, wenn Inhalt und Form, Handlungsabläufe und Charaktere in engster Wechselbeziehung stehen und so eine gestalterische Einheit bilden?

Selbstverständlich wird der Schriftsteller in seinem Vorhaben, ein Jugendbuch zu schreiben, zunächst eingengt. Er muss sich umsehen im Wesen des Kindes und seine Themen und Gestalten so wählen, dass diese die Fassungskraft des Kindes jener Stufe, für die er schreibt, nicht übersteigen. Dabei ist allerdings zu beachten, «dass ein gewisser, schwer zu definierender Abstand zwischen dem Geist des Buches und dem des Kindes erwünscht ist, da der junge Leser am Buche wachsen will und soll¹⁵».

In Punkt 3 und 4 der für die Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins verbindlichen Richtlinien zur Begutachtung von Jugendbüchern heisst es: Das Jugendbuch «soll künstlerisch gestaltet und erzieherisch wertvoll sein». Ist es nun aber nicht so, dass in Pädagogenkreisen der erzieherische Wert eines Buches oft und gern über den künstlerischen gestellt wird? Es geschieht nicht selten, dass überragende künstlerische Leistungen aus diesem Grunde abgelehnt werden. Darf

ich es wagen, hier an den (in unsern Pädagogenohren etwas ketzerisch anmutenden) Aphorismus von Lichtenberg zu erinnern? Er lautet: «Ich fürchte, unsere allzu sorgfältige Erziehung liefert uns Zwergobst.» Hüten wir uns, vor lauter Belehrung, Ernst, Methodik und Moral den Humor zu verlieren, Gemüt und Phantasie des Kindes darben zu lassen! Seien wir nicht überängstlich! Etwas mehr Raum dem Musischen! Das schützt unsere eigenen Herzen vor Verholzung und macht uns den Zugang zu jenen ganz grossen Jugendbüchern wieder frei, die mehr als «Kinderbücher» sind und von Dichtern geschrieben wurden, die ungewöhnliche Schicksale und lebensvolle Gestalten erfanden und das Wunder vollbrachten, «aus tausend kleinen Dingen erlebter, erfahrener Wirklichkeit eine neue, verzauberte Wirklichkeit erstehen zu lassen, jene Anderswelt, nach der die Sehnsucht aller, der Kinder wie der Reifen, unerstickbar und zu allen Zeiten geht» (Hans Zbinden). Denken wir an «Pinocchio» (Carlo Collodi), «Nils Holgerson» (Selma Lagerlöf), «Pu der Bär» (A. A. Milne), «Pippi Langstrumpf» (Astrid Lindgreen), «Alice im Wunderland» (Lewis Carroll) oder «Die wunderbare Lampe» (Max Vögeli)!

Worin liegt denn die besondere erzieherische Wirkung der künstlerischen Sprachform begründet?

Sie liegt zunächst einmal in dem schwer zu definierenden Kräftefeld der Sprache selbst – in der Magie des Wortes. Wenn wir zum Beispiel den Satz hören: «Die Ebene vor ihm war hundert Quadratkilometer gross», so bezeichnet diese Aussage in sachlicher, sozusagen wissenschaftlich präziser Form eine nach Gestalt und Grösse klare Tatsache. Lese ich aber: «Vor ihm dehnte sich das Land, soweit sein Auge reichte», so gewinnt diese Aussage auf einmal Leben («dehnt sich») und wird menschlich bedeutsam. Die Ebene wird in der Vorstellung des Lesers auf geheimnisvolle Weise unmessbar gross («soweit das Auge reichte»). Liest man aber: «Vor seinen sehenden Augen dehnte die Ebene ihren braunen Leib wie eine Frau unter dem jubelnden Lichte des Sonnentages», dann ist das Kitsch. Der Vergleich: Frau – Ebene hinkt; «sehende Augen» ist ein Klischeeausdruck, «jubelndes Licht» eine arge Uebertreibung, und die Ausdrucksfolge «sehende Augen» – «brauner Leib dehnt sich» – «eine Frau» bedeutet Schlimmeres als ein sprachlicher Fehlgriff; eine solche Sprache verwirrt die Gefühle des unkritischen, jugendlichen Lesers.

Die Aussage

«Ueber den Gipfeln der Hügel ist es still.
In den Wipfeln der Bäume ist kein Wind mehr.»

ist eine sachliche, rein verstandesmässige Feststellung.

Hören wir aber:

«Ueber allen Gipfeln
ist Ruh.
In allen Wipfeln
spürest du
kaum einen Hauch...»

werden die gleichen Tatsachen durch Wortwahl, Lautung, Rhythmus und Reim verzaubert. Diese zum künstlerischen Ordnungsgefüge erhobenen Worte strömen als Melodie in den Raum unserer Seele ein¹⁶.

Hieraus ergibt sich: Die Symbolkraft dichterisch geformter Sprache hebt den auch unscheinbarsten Gegenstand aus der realen Ordnung heraus; sie stellt ihn in einen Raum, in dem die einzelnen Gegenstände und

Vorgänge zu übersinnlicher Bedeutung gelangen. Durch die rhythmisch-melodische Empfindungs- und Gestaltungskraft des Künstlers verdichten sich die Formelemente zum innerlich geordneten Ganzen, zum sinnlich erlebbaren Symbol eines übersinnlichen Zusammenhangs. «In den Sinnen ist uns die Gottheit aufgetan», sagt Schiller. Wenn wir auch nur Bescheidenes beitragen können, Kinder so lesen zu lehren, dass sie von der geheimen Ordnung und innern Grösse eines gestalteten Sprachwerks wenigstens etwas zu erahnen vermögen, dann kann die grosse und wichtige Bedeutung des Kunstwerks als Erziehungshilfe nicht mehr bezweifelt werden.

Drittens sei noch angedeutet, dass Dichtung auch durch ihre Funktion des Entlastens erzieherisch helfend wirken kann. Erinnern wir uns des Tasso-Wortes: «Und wenn der Mensch in seiner Qual verstummt, gab mir ein Gott zu sagen, was ich leide.» Wer hätte im alltäglichen Umgang mit Kindern (und an sich selbst) nicht schon beobachten können, wie beispielsweise ein Gedicht, eine Erzählung von qualvoll Bedrängendem zu entlasten vermag. Vieles von dem Beängstigenden, Unheimlichen, Quälenden, das einer mit sich trägt, kann in der Begegnung mit dem Kunstwerk in eine heilere und über jeder menschlichen Willkür stehende Ordnung umgeformt werden.

Und schliesslich sei noch darauf hingewiesen, dass führende Pädagogen der Gegenwart mit Recht vermehrte Erziehung zu Partnerschaft, Team oder Gemeinschaft fordern. Als hervorragendes Mittel dazu darf aus naheliegenden Gründen sicher das Lesen in der Gemeinschaft (Klassenlektüre, Vorlesen) angesehen werden. Auch sind jene Bücher mit guten sogenannten Umwelgeschichten, in denen vor allem eine sittlich hochstehende Form des Miteinander- und Füreinanderlebens ihren künstlerisch gestalteten Ausdruck gefunden hat, keine Seltenheit. In solchen Büchern findet das Kind Leitbilder, die ihm eine einfache gültige Ordnung vorleben und die ihm das Vertrauen und die Kraft dazu schenken, seine mitmenschlichen Probleme besser bewältigen zu können. In diesem Betracht kann die dem Kind in so erstaunlichem Masse eigene Fähigkeit, sich mit seinen Buchhelden zu identifizieren, kaum hoch genug bewertet werden.

Und vergessen wir nicht: Jede Sprache ist Ausdruck der Fühl-, Wertungs- und Denkweise des Sprachvolkes. Richtig geleiteter und gepflegter Umgang mit der Sprache weckt schon im Kinde Kräfte, die es zum bessern Verständnis des seelisch-geistigen volkshaften Raumes, in dem es aufwächst, befähigen. Wir haben weiter oben festgestellt, der heutige Mensch und damit auch die Jugend sei – historisch und anthropologisch gesehen – aus Bindungen und Ordnungen, in die er einst fest eingefügt war, herausgetreten. Viele Kinder leiden deshalb mehr oder weniger bewusst unter einem Mangel an Geborgenheit und Sicherheit. Gerade diese Kinder bedürfen vermehrt eines Ersatzes für die ihnen verlorengegangenen natürlichen Bindungswerte. Diesen Ersatz findet das heranwachsende Kind im guten Buche.

Hier könnte sich die Frage erheben, worin sich denn der Autor, der für Kinder schreibt, unterscheidet von dem, der sich mit seinem Wirken an Erwachsene wendet. Der Erwachsenenautor wendet sich im vornherein nur an die Menschen, die seinem Wesen und seiner Art, dem Leben gegenüberzutreten, in irgendeiner Form nahestehen, ganz gleich, ob dies nun hundert oder zehntausend Leser seien. Beim Jugendbuchautor ist es ganz

anders; er wendet sich nicht an die Individualität, sondern an den Alterstypus. Die Jugendbuchautoren sind die besten, die auch von unblasierten Erwachsenen gern gelesen werden. Wer sich abgewöhnt hat, im guten Jugendschriftsteller etwas Zweitrangiges, sozusagen einen Schmalspurdichter zu sehen, der wird über das hinaus, was einen ernst zu nehmenden Erwachsenenautor ausmacht, vom Verfasser des Jugendbuchs noch etwas Besonderes, Zusätzliches verlangen. Gute Jugendbücher zu schreiben, ist eine Sonderbegabung wie die zum Beispiel, gute Dramen oder gute Lyrik zu schaffen. Der Jugendbuchautor, der die hier dargestellten Voraussetzungen mitbringt, führt das Kind in Tiefen, die es zwar nicht völlig auszuloten vermag; aber in diese Tiefen hat er Gewichte versenkt, die geheimnisvoll und wie pures Gold an die Oberfläche heraufschimmern. Und dieses Schimmern sollte nicht auch zum Entzücken und zur innerlichen Freude des lesenden Kindes werden? Ich weiss ganz sicher, dass es geschieht, nicht aber, wie sich das im einzelnen vollzieht.

Hier versuche ich, den Kreis zu schliessen. Das gute Buch bietet eine der Möglichkeiten zu besondern Handreichungen, deren das zivilisationsgeschädigte Kind unserer Zeit dringend bedarf. Das gute Buch weckt im heranwachsenden Menschen Abwehrkräfte gegen Verflachung und Veräusserlichung. Der junge Respektlose und jeder Autorität Misstrauende wird im guten Buche Leitbilder finden, an denen er emporwachsen kann. Jedes Kunstwerk, so auch das gute Jugendbuch, nötigt zur Achtung vor dem Geistigen. Der Umgang mit Büchern schirmt einen Teil der im Uebermass in die kindliche Vorstellungswelt einfallenden Reize ab und stärkt die Vorstellungskraft. Das lesende Kind schützt sich insofern selbst vor der modernen Bildersüchtigkeit, als es selbsttätig seine echten, weil innerlich geschauten Bilder schafft. Ins gute Buch vertieft, versetzt sich das Kind ohne unser Dazutun in eine Art Zuhörstimmung, in der allein rechte Bereitschaft zum Annehmen und Aufnehmen geistig-seelischer Nährsubstanz möglich ist. Das Kind in der heutigen sinnverwirrenden Zeit ist oft nirgends mehr richtig beheimatet; lesend begibt es sich in einen Raum, wo es wenigstens zeitweise ganz bei sich daheim sein kann. Jedes Märchen, jede schöne Geschichte lässt in der Phantasie des Kindes eine neue Welt erstehen. Was sich da auf geheimnisvolle Weise begibt, ist im Leben des Kindes jedesmal neu; um gerade so viel, wie dieses Neue wiegt und wert ist, wird das Kind innerlich wachsen.

Die Begegnung mit dem guten Buche kann eine be-seelende, sinngebende und entlastende Wirkung haben. Das gute Jugendbuch, in dem Inhalt und Form zur Einheit verschmelzen, fördert den heranwachsenden Men-

schens, seinem Lebensziel näherzukommen und hilft ihm, Aussenwelt und Innenwelt zu verbinden. Das gute Jugendbuch ist Wegbereiter zur gebildeten, harmonischen und sittlichen Persönlichkeit. Ich kann an den Schluss meiner lückenhaften Ausführungen nichts Besseres setzen als diese zwei Sätze von Paul Hazard: «Ich liebe die Bücher, welche dem Eigentlichsten der Kunst treu bleiben, das heisst, die den Kindern eine intuitive und unmittelbare Art von Erkenntnis bieten, eine einfache Schönheit, die sie unmittelbar wahrnehmen können und die in ihrer Seele eine Erschütterung hervorruft, die sie fürs Leben begleiten wird. Ich liebe Bücher vor allem, wenn sie die allerschwierigste und allernotwendigste der Kenntnisse vermitteln, die Kenntnis des menschlichen Herzens.»

Heinrich Altherr, Herisau

Benützte Literatur:

- ¹ Otto Walter Haseloff: Das Buch im Erleben unserer Jugendlichen (Bertelsmann Briefe, Heft 2/1960)
- ² Hans-Friedrich Geist: Inflation der Bilder (Herausgegeben vom Schulamt Winterthur)
- ³ Marcus Morris: Das Problem der «Comics». Internationale Tagung für das Jugendbuch, Berichte und Vorträge (Sauerländer, Aarau)
- ⁴ Manfred Welke: Die Sprache der Comics (DIPA-Verlag, Frankfurt am Main)
- ⁵ Theodor Spitta: Die Bildsprache der Comics. «Jugendliteratur», 10/1955 (Juventa-Verlag, München)
- ⁶ Willi Schohaus: Unsere Schule in der Kriegszeit. Vortrag («Schweizerische Lehrerzeitung» vom 13. 8. 43)
- ⁷ Georg Thürer: Das Wunder des Lesens. Vortrag. Veröffentlicht in: «Jugend und Lektüre» (Schriften des Schweizerischen Lehrervereins, Zürich 1957)
- ⁸ Jakob Lutz: Kinderpsychiatrie (Rotapfel-Verlag, 1961)
- ⁹ Hans Glinz: Der Sprachunterricht im engem Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde. Teildruck in: Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr (Verlag Lechte, Emsdetten, Westfalen)
- ¹⁰ Paul Hazard: Kinder, Bücher und grosse Leute (Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg 1952)
- ¹¹ Hans Cornioley: Bemerkungen zum Schundliteraturproblem. Vortrag («Das Jugendbuch», Beilage der «Schweizerischen Lehrerzeitung», Februar 1954)
- ¹² Martin Simmen: im Pädagogischen Lexikon, Bd. II, S. 349.
- ¹³ Josef Reinhart: Der Schriftsteller und das Jugendbuch («Schweizerische Lehrerzeitung» vom 8. 6. 56)
- ¹⁴ Heinrich Wolgast: Das Elend unserer Jugendliteratur (Verlag B. G. Teubner, Leipzig 1905)
- ¹⁵ Anna Krüger: Die Gestalt des durchgeformten Jugendbuchs («Jugendliteratur», November 1959)
- ¹⁶ Wilhelm Helmich: Jugendliteratur und Erziehung («Jugendliteratur», November 1955)
- ¹⁷ Bettina Hürlimann: Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten (Atlantis Verlag, Zürich 1959)

Die psychologische Entwicklung des Kindes

Das menschliche Kind, so hat der Basler Professor *Portmann* ausgeführt, kommt ungefähr ein Jahr zu früh zur Welt. Der zitierte Autor spricht von einer «physiologischen Frühgeburt» und weist nach, dass der junge Mensch eigentlich erst dann als solcher bezeichnet werden könne, nachdem er die «menschenartige Gestalt» angenommen habe – wenn er sich selbständig aufrichten, greifen, gehen, sich durch die Sprache ver-

ständiglich machen könne und wenn seine Wirbelsäule die S-förmige Form angenommen habe. Die vorherige Zeit hat Portmann als «extrauterines Fötaljahr» bezeichnet, während dem das Kind eine staunenswerte physische und geistige Entwicklung durchläuft.

Die rasche und dem körperlichen Wachstum adäquate und parallelaufende psychische Entwicklung verläuft jedoch nur dann ungestört, wenn das Kleinkind

neben der äusserlichen Pflege ein ihm entsprechendes Mass an mütterlicher Liebeszuwendung erfährt. Mutterliebe hat das Kind mindestens ebenso nötig wie Muttermilch. Dabei spielt die Hauptrolle, dass es die eine und gleiche mütterliche Person ist, die sich um den kleinen Menschen bemüht – dass diese Person nicht beständig wechsle. Das Kleinkind muss – was zum grossen Teil eine Frage der Zeit ist – sich an die eine und gleiche Mutterperson seelisch «binden» können. Am natürlichsten ist es, wenn sich seine leibliche Mutter um es bekümmert. In seiner anfänglichen völligen Hilflosigkeit bilden Kind und Mutter zuerst eine Art Symbiose, aus der allmählich eine Gemeinschaft und noch später – vom Kinde aus betrachtet – eine Paar-Relation entsteht.

René Spitz hat auf empirischem Wege nachgewiesen, dass Kleinkinder, denen aus irgendeinem Grunde der leibnahe und andauernde Kontakt mit einer und derselben Mutterperson fehlt, nicht richtig gedeihen können. Sie werden beziehungslos, sind nicht imstande, zu irgendwas: zu anderen Menschen, zu Tieren, zur Natur, zum Vaterland, zum Spielzeug, zum Werkzeug, zur Arbeit, innigere, tiefere und dauernde seelische Beziehungen zu bilden: Sie verwarlosen innerlich, sie verdummen sowohl auf der affektiven als auch auf der intellektuellen Front, sie können ihrer Beziehungslosigkeit wegen kriminell werden.

Damit ist der Zusammenhang zwischen der ungestörten oder gestörten Kindesentwicklung mit der «Mutterbeziehung» knapp umrissen, und es sei nur noch darauf hingewiesen, wie wichtig dabei das mündliche Ansprechen der Mütter ist. Christoffel erzählt vom Staufenkaiser Friedrich II., der glaubte, dass die Kinder, falls sie kein Vorbild hätten, eine Ursprache sprechen würden, vielleicht das Hebräische, das Griechische oder das Lateinische. Um erfahren zu können, welche Sprache die Ursprache sei, liess er 60 Neugeborene sammeln und in einem von geschulten Pflegerinnen geleiteten Heim unterbringen. Die Kleinen bekamen Muttermilch und wurden fachgemäss betreut – es war den Pflegerinnen nur strengstens verboten, mit den Säuglingen zu sprechen. Diese kamen nicht dazu, eine Ursprache zu sprechen, sie starben allesamt dahin. Nicht an einer Seuche, so erkannte man, sondern darum, weil sie nicht angesprochen worden waren.

Offenbar hat das junge Menschenkind dringend nötig, die liebende Stimme seiner Mutter oder deren Ersatzperson zu hören. Es geht uns die Bedeutung dieses Ansprechens auf und in diesem Zusammenhang ebenso die Forderung, dass die Mütter einen Schatz von Kinderliedchen und Kinderversen besitzen sollten. Ihn an ihre Kleinen zu vermitteln, ist eine hochwichtige Aufgabe, die nicht allein nur im Dienste der intellektuellen Entwicklung, etwa der Förderung des Gedächtnisses, ihrer Kinder steht, sondern die vor allem lebenserhaltende, gemüthhafte Werte in sich schliesst.

Früher kannten die jungen Mütter eine Menge Kinderliedlein und Verse und Sprüche von zu Hause her, von ihren Müttern und Grossmüttern, den Mägden im eigenen Haushalt usw. Heute – im Zeitalter der auswärts erwerbstätigen Frau – geht der Lieder- und Spruchschatz mehr und mehr verloren. Bevor sie gänzlich der Vergessenheit anheimfielen, sind die Kinderlieder und -verslein gesammelt worden; Dichter und Komponisten haben neue geschaffen und in Heft- oder Buchform herausgegeben – und wir sehen, dass die Wirkung des guten oder auch des schlechten Jugendbuches bereits an der Wiege des Kindes beginnt.

(Es braucht wohl kaum darauf aufmerksam gemacht zu werden, dass es auch schlechte sog. «Kinderlieder» und «Kinderverse» gibt, ich erinnere nur an die «Schlager».)

Sobald das Kleinkind etwa ein bis anderthalb Jahre alt geworden ist, spricht, summt und singt es die Verslein, die es von der Mutter hörte, nach und verlangt nach neuen.

In seiner Entwicklung ist es vom Säuglings- ins Greiflings- und Kleinkindstadium vorgerückt. Noch führt es alles, was es erreichen kann, zum Mund, versucht es zu essen. Es befindet sich in seiner Triebentwicklung, von der die geistige weitgehend abhängig ist, mit ihr zusammenhängt, auf der «oralen Stufe». Damit ist wohl auch die Freude an Liedchen und Verschen verbunden, die es nun selber singt oder aufsagt, denn es ist von Rhythmus und Reim fasziniert – wahrscheinlich erinnern diese es an den Rhythmus des Saugens und Beissens.

Aber schon jetzt fängt das Kind an, sich höchlichst für seine Ausscheidungen zu interessieren. Wenn die Pflegepersonen es nicht ausreichend behüten, spielt es mit seinem Kot, ja, es isst gar davon. Vom oralen Stadium ist es ins sogenannte «anale» vorgerückt, und jetzt fängt eine Zeitspanne für es an, da die Menge, die Quantität und der Aufbau seine Beachtung anziehen. Es baut mit Klötzchen hohe Türme, es interessiert sich schon für Mechanismen, etwa für Räder, die es in Bewegung setzen kann, und dem entspricht, dass es nun schon etwas Grösseres als kurze Liedweisen und Sprüchlein anhören möchte und geistig zu erfassen imstande ist. In ihm ist die Phantasietätigkeit erwacht. Es hält den Vater für allmächtig und allweise, und alle Erscheinungen, die es mit seinen Sinnen wahrnimmt, haben für es symbolischen Gehalt – und Symbol und Wirklichkeit werden gleichgesetzt und noch nicht voneinander unterschieden. Die Märchen sind «wahr», werden als Realität empfunden.

Eine Mutter hat mir folgendes kleine Gespräch mit ihrem viereinhalbjährigen Ruedi erzählt:

Ruedi (beim Schlafengehen): «Gelt, du lässtest die Tür ein wenig offenstehen, Mutti!»

«Warum denn? Du kannst besser schlafen, wenn sie geschlossen ist und du den Lärm aus der Küche und unsere Stimmen nicht hörst!»

«Wenn du die Tür zumachst und es ganz finster ist, kommt der Wolf!»

«Dummes Zeug, wo wollte der zu dir hereinkommen, wenn doch die Fenster und Türen zugemacht sind?»

«Ich habe Angst. Und der Wolf kommt von irgendwo, ich glaube, der kann sich ganz dünn machen und zum Schlüsselloch hereinkommen!»

«Ach nein, Ruedi, das können Wölfe nicht tun!»

«Aber wenn es ganz finster ist, dann sehe ich den Wolf halt und habe Angst, er wolle mich fressen!»

Ruedi «sieht» den Wolf wirklich, falls es finster ist. Er projiziert seine innere Vorstellung in die Dunkelheit, die ihm ja jeden beliebigen Spielraum offenlässt. Er vermag noch nicht scharf zwischen dem zu unterscheiden, was er mit seinen Sinnen in der Aussenwelt wahrnimmt und was er phantasiert. Er befindet sich im «Märchenalter».

Kinder, die in der Blüte des «Märchenalters» stehen, beleben alles, hauchen allem gleichsam eine menschliche Seele ein. Der Ball, den Aennchen an die Wand wirft, ist unfolgsam und hüpfert nicht in die Hände der Kleinen zurück, der Hammer, den Franz ergriffen hat,

um einen Nagel einzuschlagen, ist böswillig und schlägt den Kleinen aufs Händchen usw. Das Häschen wird als Geschwister aufgefasst, ebenso das Kätzchen und Hündchen, gar der Teddybär und ganz selbstverständlich die Puppe.

Während des «Märchenalters» ist das Kind für Märchen aufnahmefähig und hungrig darauf, solche erzählt zu hören. Es sind wiederum die Mütter, die am besten dazu geeignet sind, den Märchenhunger ihrer Kinder abzusättigen. Sie kennen die Kinder, wissen, wie empfindlich oder wie robust sie sind und wie die Märchen entsprechend ausgelesen werden müssen.

Die Kinder rücken allmählich in eine weitere Stufe ihrer Entwicklung. Ungefähr mit fünf Jahren erreichen sie die sog. «*phallische Phase*». Es ist dies einesteils eine Zeit starker Sexualneugier und Sexualforschung. Diesen dienen die berühmten und auch berüchtigten «Dökterlispiele». Andernteils beginnt während der phallischen Phase die erste kritische Distanzierung von den Autoritäten. Es wird entdeckt, dass der Vater doch nicht allmächtig und allwissend ist, so wenig wie die Mutter. Die Kindergärtnerin und die Lehrerin gelten eine Zeitlang als höchste Autorität. Schon der allererste Autoritätensturz ist mit einer heftigen Suche nach neuen Autoritäten verbunden, und die Zuneigung zu ihnen erreicht hohe Grade. Der sechsjährige Karli bockt gegen die Mutter, der Kindergärtnerin dagegen gehorcht er aufs Wort und ginge für sie durchs Feuer. Für ihn gilt nur noch, was sie sagt, und seine Mutter muss sich beherrschen, um nicht eifersüchtig auf sie zu werden. Dagegen schwärmt die sechsjährige Marieli von nebenan für den Herrn Pfarrer, der einmal kurz auf Besuch kam, und sie erklärt, sie werde ihn einst heiraten. Ueber den Altersunterschied kommt sie leicht hinweg, sie denkt nicht daran. – Die Leutchen, die in der phallischen Entwicklungsphase stecken, befinden sich weiter im Märchendenken, nur spielt jetzt neben der Menge die Grösse und ganz besonders die Macht die Hauptrolle.

«Am Sonntag reise ich in ein Land, wo ich regiere», erzählt ein Knabe des entsprechenden Alters seinen jüngeren Geschwistern. «Dort befehle ich über hundert Elefanten – die tun nur das, was ich will. Sie heben mich mit ihren Rüsseln auf ihren Rücken, und wenn mich jemand herunterzerren möchte, zertrampeln sie ihn. Niemand kann mir etwas antun! Sie tragen mich auf mein silbernes Schloss, und vom Turm kann ich das ganze weite Land überblicken . . .»

«Ich habe nur ein kleines Schlösschen mit einem kleinen Turme», erzählt ein gleichaltriges Mädchen, «und Elefanten habe ich keine. Dafür aber Löwen, auf denen ich reiten kann und die mich beschützen!»

Allmählich und immer stärker wird das heranwachsende Kind inne, dass es die Welt nicht nach Belieben nach seinem Wunsche verändern kann und dass diese eigenen Gesetzen folgt. Schon das Zweieinhalb- bis Dreijährige ahnt oder entdeckt die «Tücke des Objekts». Darum fängt es an zu trotzen und zu fragen. Oft zieht sich das Trotz- und Fragealter bis über das fünfte Lebensjahr hin – besonders dann, wenn dem Kind in dieser Entwicklungsphase erzieherisch falsch begegnet wird. Man darf dem kindlichen Trotz nicht mit dem eigenen begegnen, sonst fixiert man den Trotz im Kinde. Und auf die kindlichen Fragen müsste man nicht mit der Erläuterung der Kausalgesetze, man müsste dem kleinen Frager final antworten.

«Hol mir drinnen das Strickzeug, es liegt im Körbchen auf der Ofenbank!»

«Nein!» antwortet Klärchen und macht ein Mäulchen.

«Wenn du mir das Strickzeug nicht holst», begehrt die Mutter auf, «dann bekommst du keinen Vieruhrimbiss!»

«Ist mir doch ganz gleich!» trotzt Klärchen.

Hätte die Mutter ihren Wunsch nur ein wenig anders ausgesprochen, da sie doch erfahren hat, Klärchen sei ins Trotzalter vorgerückt!

«Ich möchte dir ein Paar Söckchen stricken, aus schönem grünem Garn, Klärchen. Bist du wohl schon so gross, um mir das Strickzeug zu holen? Es liegt im Körbchen auf der Ofenbank!»

Dermaßen angesprochen und bei ihrer Eigenliebe gepackt, trotzt Klärchen nicht, und die Mutter denkt: Hm – schon bei so kleinen Damen ist es der Ton, der die Musik macht! Und insgeheim schmunzelt sie.

Fritzchen hat dem Bäcker zugeschaut, wie dieser die Brote in den Ofen einschoss. Nun fragt er den Vater: «Warum gibt es Brot?»

«Frag nicht so dumm!» tadelt der Vater. Dann fügt er bei: «Weil der Herr Beck es backt!»

«Warum backt er es?»

«Weil er es nachher verkaufen will!»

«Warum will er es verkaufen?»

«Das ist wieder einmal eine langweilige Fragerei, Bub. Willst du mich verrückt machen? – Du weisst doch selber ganz genau, warum der Bäcker das Brot verkauft: er will damit Geld verdienen!»

«Warum will er Geld verdienen?»

«Jetzt hört doch aber alles auf, Bub! Bist du ein Idiot? Oder fragst du nur darum, um mich aus dem Häuschen zu bringen?»

Hätte der Vater dem Fritzchen auf seine erste Frage richtig geantwortet, wäre der Bub zufriedengestellt gewesen. Wie hätte denn die Antwort lauten sollen? – «Herr Beck bäckt Brot, damit du nachher davon essen kannst und du und andere Leute nicht Hunger leiden müssen!»

«Aha!» würde Fritzchen geantwortet und gedacht haben. Denn drei- bis sechsjährige Kinder fragen in der Regel darum, weil sie die Beziehung der Dinge zu ihnen selber erkunden möchten, und wenn ihnen entsprechend geantwortet wird, ist ihr Fragedrang abgesättigt, meist für eine geraume Zeit.

Mit etwa acht Jahren wachsen die Kinder aus dem «Märchenalter» heraus. Sie fangen an, logisch und realistisch zu denken und zu beobachten. «Lehrerin, ist die Geschichte vom Rumpelstilzchen auch wahr? Ist sie wirklich so passiert, wie Sie uns erzählt haben, oder ist es nur ein Märchen?» wollen die Wunderfitze wissen. Sie sind stolz darauf, entdeckt zu haben, dass das Weihnachtskind niemand anderes als die verkleidete Tante Ida ist, der Samichlaus der Onkel Kurt und dass es die Mutter war, die die Ostereier färbte, nicht der Osterhas.

Von der Triebentwicklung aus gesehen, rücken die Kinder ins «*Latenzalter*» vor, während welchem sich hauptsächlich der Intellekt entwickelt, intellektuelle Interessen und die Schule in den Vordergrund rücken, die mentalen und affektiven Belange sich gleichbleiben und bis zum Eintritt der nächsten Stufe, der *Pubertät*, kaum verändern.

Inzwischen hat das Kind auf geistigem Gebiet beachtenswerte Fortschritte gemacht, und einer der wichtigsten davon ist, dass es *lesen* lernte. Mit dem Lesenlernen und dem Sprachunterricht hat es sich die

Mittel zum zwischenmenschlichen Verkehr, zum Erfassen von Bildungsgut erworben, denen alle anderen, auch das Rechnen, weit hintennach hinken.

Schon als Erstklässler empfindet das Kind das Bedürfnis nach eigenem Lesestoff neben der Fibel. Noch hört es sich mit Wonne die Geschichten an, die ihm Mutter und Lehrerin, manchmal auch der Vater, erzählen. Schon aber sticht es der Ehrgeiz, sich anhand eigener Lektüre über alles mögliche belehren zu lassen. Es ist ins «*Lesealter*» hineingewachsen; nicht selten läuft es Gefahr, ein «*Lesersatz*» zu werden oder den «*Comic strips*» zu verfallen.

Die Latenz- und die darauffolgende Zeit der *Vorpubertät* dienen hauptsächlich dem schulischen Lernen und der Ausbildung der Sinnesfähigkeiten. Welch eine Freude haben die Zehnjährigen am Knall, auch wenn sie zugleich Klavier- und Geigenunterricht nehmen! Was für Wonnen erleben sie an der künstlichen Farbenpracht eines Feuerwerks! Wie gern riechen sie die Düfte der Blumen, der Parfüms und den Geruch von Kartoffelfeuern, der Käserei, des Warenhauses, der Spezereihandlung! Auch dem Sport und dem Turnen verfallen sie, der Bewegung und den Bewegungsmitteln. Die Zeit der Rollerchen macht der Zeit des Fahrrades Platz, und die Jugend träumt nicht nur von Autos, sie kennt die Wagen am Geräusch wie der Hüterbub die Liesel am Geläut. Jeder Knabe hegt eine Zeitlang den heftigen Wunsch, einst Pilot zu werden, er zeichnet Raketen und Weltraumflugzeuge und verrät damit den Inhalt seiner Phantasien. Er sucht die technischen Errungenschaften unseres Jahrhunderts zu ergründen, selbst dann, wenn er daneben noch ganz ein «*Kind*» ist, als Bub Indianerli und als Mädchen mit Puppen spielt. Es hat jetzt recht viel nebeneinander und miteinander Platz, das Kind ist aufnahmefähig, in der Regel welt-offen, aufgeschlossen und von staunenswürdiger Leistungsfähigkeit. Es besorgt seine vielen Schulaufgaben, macht bei den Pfadern mit, es nimmt an Sportveranstaltungen teil, es liest, es lässt sich in der Handhabung eines Musikinstrumentes unterrichten, es zieht mit Wonne mit seinesgleichen oder unter Führung von älteren Kameraden auf Ausflügen «in die weite Welt» hinaus, es bastelt, es sammelt Briefmarken. Der und jener verdirbt sich in der Vielfalt der Interessen die Konzentrationsfähigkeit, der Mehrzahl der Kinder jedoch schaden die verschiedenen und manchmal gegensätzlichen Betätigungen nicht. Sie mehren im Gegenteil ihr Wissen und Können.

Das Denken ist reproduktiv, imitativ, und das Eigenständige wird vermieden; denn dieses gilt in der Anschauung der Acht- bis Zwölfjährigen als «*unsicher*». Es drängt sich wohl ab und zu auf, aber dann wehren auch die Lehrer ab: «*Nicht vorgreifen, lieber Max!*»

Nun tritt die letzte Entwicklungsstufe an unsere Kinder heran, die *Pubertätszeit*. Man teilt sie in drei Abschnitte ein: die *Vorpubertät*, die *eigentliche Pubertät* und das *Adoleszenzalter*.

Die Vorpubertät ist die Entwicklungsstufe zwischen dem Latenz- und dem eigentlichen Pubertätsalter, das sich bei Mädchen durch den Eintritt der Monatsblutung und beim Knaben durch das Mutieren der Stimme bemerkbar macht.

Die Entwicklung der Mädchen, sowohl in körperlicher als auch in seelisch-geistiger Hinsicht, läuft der der Knaben meist um ein bis zwei Jahre voraus. Für die Mädchen sind die Vorpubertätsjahre die Zeit, da sie sich bald mit Hochmut, bald als Neidreaktion von den Kna-

ben scheiden, manchmal gewiss auch darum, weil diese ihnen als «*grob*» vorkommen. Oft werden zwar auch die Mädchen im Vorpubertätsalter burschikos, und sie verfeinden sich besonders gern und heftig mit ihren Müttern, fühlen sich von ihnen «*unverstanden*» und empfinden sie als «*veraltet*» in ihren Ansichten. Den männlichen Schulkameraden gegenüber sind sie oft schnipisch, doch genießen sie gern deren Ritterlichkeit.

Die Knaben der entsprechenden Entwicklungsstufe wollen von den Mädchen nichts wissen, weil sie diese für zimperlich und schwach halten, auch für unbrauchbare Spielgenossen. Indianer-, Räuber- und ähnliche Spiele, lange und weite Wanderungen werden durchgeführt, und je länger, desto stärker geben sich die Knaben ihren Abenteuerphantasien hin.

Diese sind für Knaben im eigentlichen Pubertätsalter typisch. Deshalb werden den Detektiv- und Abenteuer-schundromanen soviel Interesse und Zeit geschenkt. Nicht umsonst hat man diesem Lebensabschnitt der Knaben den Namen «*Schundalter*» zugemessen.

Auch die Mädchen im Vorpubertäts- und im Pubertätsalter lesen gern Schundlektüre. Nur besteht in der bevorzugten Literatur für die Knaben im Vergleich zu den Mädchen ein Unterschied: Der typische Schundroman des Mädchens handelt nicht von der Rettung eines Helden aus einem scheinbar todbringenden Abenteuer durch einen Freund, der im richtigen Augenblick erscheint und als *deus ex machina* die Situation wiederum auf einen positiven Nenner bringt – er handelt von einem jungen Manne erhobenen Standes, der ein von seiner Umgebung in seinen Fähigkeiten verkanntes Mädchen richtig einschätzt und es als Gattin heimführt. So süßlich dies meist erzählt wird, es muss für junge Mädchen die gleiche hochbefriedigende Wirkung haben wie für die Knaben der rettende Pistolenschuss des Famulus des Schundromanhelden. Beiden, dem Mädchen wie dem Knaben, gaukelt ihr geschlechtertypischer Schundroman Zustände und Abläufe vor, die in der Wirklichkeit kaum je so glatt gelöst werden und so zufriedenstellend enden.

Es sei auf die Verlogenheit solcher Lektüre nur darum aufmerksam gemacht, weil der jugendliche Mensch des «*Schundalters*» davon suggeriert wird und sich falsche Vorstellungen über seine eigenen Möglichkeiten macht, die er später mit Schmerzen richtigstellen muss – falls er nicht im «*Schundalter*» steckenbleibt. Stellen wir fest, dass auch dies nicht so gar selten und in allen Bevölkerungsschichten vorkommt.

Die eigentliche Pubertätszeit ist die schwierigste Entwicklungsphase sowohl für das Mädchen als auch für den Knaben. Beide werden durch die neuen und bislang unbekanntem Dränge desorientiert. Die zur Tätigkeit erwachten Keimdrüsen werfen ihre Sekrete ins Blut, dieses schwemmt sie ins Hirn, und die Folge davon sind ruckartige Veränderungen im charakterlichen und damit meist auch im geistigen Verhalten. Dazu kommt nun die Berufswahl, die allmähliche Ablösung von den Bindungen ans Elternhaus und an die Blutsverwandten, die dadurch entstehenden Nöte der Isolierung, der zweite Autoritätensturz und das heftige Suchen nach neuen Autoritäten. All diese Gegensätzlichkeiten dieser Zeit hat der Dichter in die Worte gefasst: «*Himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt!*», obwohl er damit eigentlich schon eine spätere Entwicklungsphase im Auge hatte.

Im dritten Teil der Pubertät, der Adoleszenzzeit, findet der Mensch normalerweise seine «*innere Mitte*», die ihm

verlorengegangen, wieder: Seine Gefühlswelt wird der Realität angepasster, seine Verhaltensweisen stabilisieren sich, sein Wille steuert sein Denken und seine Handlungen, auch seine Triebe. Er fühlt sich nicht weiter wie während der mittleren Pubertätszeit dunkeln Mächten ausgeliefert.

Jetzt wächst auch sein Selbstvertrauen, und er wagt es, eigenständig zu denken, ob er Lehrling oder Gymnasiaster sei. Dennoch denkt er, falls er produktiv denkt, anders, als er es während der Vorpubertät tat. Er ist kritischer und auch selbstkritischer geworden, und er misst die Produkte seines produktiven Denkens an der Realität, fragt sich, ob sich seine Gedanken in die Tat umsetzen lassen.

In gleicher Weise überprüft er auch das, was er liest. «Jugendbücher», die ihm kurze Zeit vorher gefielen, ihn gar begeisterten, lehnt er jetzt ab mit der Begründung, dies und das darin sei geschwafelt, in Wirklichkeit unmöglich, oder es sei absichtlich im Hinblick auf die Erziehung des jungen Lesers geschrieben. Solche «Absicht» entdeckt er jetzt, und es erfüllt sich der Spruch, dass sie verstimmt.

Gewiss gibt es auch Adoleszenten genug, deren innere Beruhigung den Status der Abgestumpftheit erreicht. Sie wollen es vor allem in ihrem Leben bequem haben. Gutbezahlte Anlernberufe mit kurzer Lehrzeit ziehen sie an, zwischen der Arbeitszeit das Vergnügen. Sie treiben nicht selber Sport, er wäre ihnen allzu anstrengend; aber sie besuchen als Zuschauer eifrigst alle Sportveranstaltungen. Dagegen meiden sie alle kulturellen Dinge, sie lesen auch nicht mehr, und falls sie es noch tun, sind sie auf der Stufe der billigen Kioskliteratur steckengeblieben, die Mädchen bei den «Wahren Geschichten», die Jungmänner bei den Abenteuerromanen.

Der Impetus, etwas aus sich selber zu machen, und der jugendliche Idealismus sind bei solchen Leuten an irgendeinem Punkte ihrer Pubertätsentwicklung stecken geblieben und verödet. Sie gefallen sich und fühlen sich wohl im vegetativen Behagen und dem, was sie Kurzweil nennen.

Sie mussten erwähnt werden, weil es sie neben den anderen auch gibt.

Die anderen: das junge Mädchen wie der junge Bursche, sind zu Erwachsenen geworden. Sie reihen sich in den Kreis der Erwachsenen ein, und uns – den bereits Erwachsenen – scheint, endlich könnten wir die Generation unserer Nachkommen wieder verstehen, weil sie «vernünftig geworden» sei und weil sie auf dem Wege der Erfahrung habe einsehen müssen, dass sie an den gleichen Sorgen zu tragen habe wie wir.

Kein Lebewesen hat eine zeitlich so lange Entwicklung durchzumachen wie der Mensch, bis es «reif» und wirklich «erwachsen» geworden ist. Jedes andere ist viel früher mit sich selber fertig. Es macht verschiedene Stufen – im Vergleich zum Menschen – nur andeutungsweise oder überhaupt nicht durch, es überspringt sie.

Es muss seinen guten Sinn haben, dass der Mensch so viele Jahre, an die zwei Dezennien, braucht, bis er sich vollständig entwickelt hat, bis er geistig ausgereift ist und bis er das Stadium des Erwachsenseins erreicht hat.

Ihm sind als Krone der Schöpfung besondere Aufgaben zugewiesen. Um sie lösen zu können, bedarf er einer langen Vorbereitung. Es handelt sich um Aufgaben, die ein Lebewesen nicht mit dem Instinkt lösen kann und wozu es jener höheren Fähigkeiten psychischer Art bedarf, die ausschliesslich dem Menschen eigen sind.

Hans Zulliger, Ittigen

Die sprachliche Entwicklung des Kindes

«Muttersprache, Mutterlaut! Wie so wonnesam, so traut!
Erstes Wort, das mir erschallet, süßes erstes Liebeswort,
erster Ton, den ich gelallet, klingest ewig in mir fort.»

Wir wollen uns heute nicht ästhetischen Betrachtungen über Schönheit und Reichtum der Sprache hingeben, sondern vielmehr die Frage prüfen: Wie entsteht und wie entwickelt sich die Sprache beim Kind?¹

Die Vorstufe der Lautsprache ist die Gebärdensprache. Die Gebärde ist Ausdrucksbewegung. Wo von einem Ausdruck gesprochen wird, muss ein Eindruck vorhanden sein. Außere Einwirkungen auf das Lebewesen oder das Erleben von Gefühlen und Willensregungen führen zur Gebärde. Mit dem Körper, mit Armen und Beinen, aber auch mit der Mimik der Gesichtszüge wird dem Innenleben Ausdruck verschafft. Zu den primitivsten Ausdrucksbewegungen gehören die Stimmlaute, über die auch das Tier verfügt. Es schreit vor Schmerz oder Wut; es ruft und lockt mit bestimmten Lauten.

Dem Sprechenkönnen geht das *Verstehen* der Sprache voraus. In dieser Beziehung hat der Mensch gegenüber dem Tier keinen Vorrang. Hund und Pferd, auch andere Tiere verstehen die menschliche Sprache, ohne selbst sprechen zu können. «Komm! / Leg dich! / Hü!» und

andere Aufforderungen werden vom Tier richtig verstanden und befolgt. – Noch eine andere Voraussetzung zur eigentlichen Sprache bleibt nicht auf den Menschen beschränkt: das Gedächtnis. Das Ortsgedächtnis zeigt sich im Auffinden des Platzes im Stall, des Heimweges. Erinnerungen an frühere Behandlungsarten machen sich geltend im Verhalten des Tieres einem rohen oder gütigen Pfleger gegenüber usw.

Was ist nun aber dem menschlichen Sprechen eigen, wohin das Tier ihm nicht mehr zu folgen vermag?

Es ist der *Geist*, der sich die Welt erbaut. Ohne Verstand, ohne die Fähigkeit zu unterscheiden und zu verknüpfen, können keine Begriffe gebildet werden, ist eine richtige Sprache nicht möglich. Aber das Sprechdenken und Begriffe fehlen dem Tier.

Nach diesen einleitenden allgemeinen Bemerkungen können wir uns nun dem Gang der sprachlichen Entwicklung des Kindes zuwenden.

Diesem interessanten Problem haben verschiedene Gelehrte ihre Aufmerksamkeit gewidmet. *Wundt* stellt in seiner *Völkerpsychologie* Ursprung und Entwicklung der Sprache in zwei umfangreichen Bänden dar, wobei er sich auch der Kindersprache annimmt. *Clara* und *William Stern* haben die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder eingehend verfolgt und aufgezeichnet. Von *Ernst* und *Gertrud Scupin* liegt ein Tagebuch über «Bubis erste Kindheit» vor. *Meumann* befasst sich in seinen

¹ Vielleicht enttäuscht Sie mein Vortrag, weil die psychologisch interessanten Vorgänge zum grossen Teil da abschliessen, wo die Jugendbucharbeit beginnt.

«Vorlesungen» ebenfalls mit der Sprachentwicklung des Kindes. *Wreschner* hat dem Problem eine Monographie gewidmet. *Preyer* geht in seinem Buch «Die Seele des Kindes» eingehend auf den Vorgang ein, und *Charlotte* und *Karl Bühler* stellen die Sprachvorgänge beim Kind ebenfalls dar².

Mit einem *Schrei* kündigt das Kind nach der Geburt sein Hiersein an, und Schreien und Weinen bleiben eine Zeitlang (Wundt spricht von sechs Wochen) die einzigen oder hauptsächlichsten Reaktionen auf äussere und innere Einwirkungen, auf Empfindungen und Gefühle. Der aufmerksame Hörer kann nach einiger Zeit beim Schreien Unterschiede, Abstufungen bemerken, und die sorgende Mutter erkennt, ob das Kind aus Hunger, vor Schmerz oder im Zorn schreie.

Bald gesellt sich zum Schreien das *Lallen* hinzu. Im Lallen werden Lippenlaute und Vokale (zunächst ohne i) gesprochen. Eine Eigentümlichkeit des Lallens, das Wiederholen der nämlichen Laute oder Silben, mag physiologisch oder psychologisch bedingt sein. Einmal wiederholt das Kind, weil die Sprechwerkzeuge auf bestimmte Laute und Lautfolgen eingestellt sind, und so dann mag die Freude des Kindes an der Eigentätigkeit den Wunsch nach Wiederholung erzeugen. Dieser Freude ist es wohl auch zuzuschreiben, dass eigentliche *Lallmonologe* gehalten werden. Zum Lallen kommt das Kind – im Gegensatz zum Sprechen – ganz von sich aus, aus urtümlichem Antrieb. Es braucht keines Vorbildes dazu; denn auch taube Kinder lallen. Das kleine Kind lallt und plappert alle Laute, sowohl die hellklingenden Vokale einer romanischen Sprache als auch die Kehllaute slawischer Idiome. Sprachforscher haben festgestellt, dass beim Säugling alle Vorbedingungen zur Erlernung irgendeiner Sprache der Welt erfüllt seien. Das weitere Erlernen einer Sprache ist daher umweltsbedingt.

Das Kind lallt vor sich hin, bald lauter, bald leiser. Das lallende mmmm geht allmählich über in die Worte mama und memmen. Dazu bemerkt Stern: «Es ist nicht verwunderlich, dass dieser Urlaut für ‚den Hunger und die Liebe‘ sich dann zur Bezeichnung für die Personen verdichtete, welche jene Bedürfnisse in erster Linie zu befriedigen berufen sind: die Mama und die Amme.» Das Wort Mama tritt in über hundert Sprachen als Bezeichnung für die Mutter auf.

Vor und während der Lallstufe, auch nachher noch, spielt die *Gebärdensprache* eine Rolle. Das Kind pupzt am Kleid der Mutter, streckt die Aermchen, wenn es getragen sein will. Es hält 1;2 (= 1 Jahr und 2 Monate) der Mutter die Hand an den Löffel, wenn es zu essen begehrt, oder es hält 1;3 den Umhänger unter das Kinn, dabei schmatzend bababa. Es klopft an die Spielkastentüre, damit man diese aufmacht; es bringt 1;6 seine Schuhe in die Stube, wenn es gern ins Freie möchte.

Beim normalen Kind ist das *Gedächtnis* schon früh entwickelt. Das Kind «fremdet» vor unbekanntem Leuten, freut sich aber, wenn ihm ein vertrautes Gesicht begegnet. Ein Knabe hat im Alter von zwei Monaten mit Weinen (vor Hunger) aufgehört, als ihm der Esslatz umgebunden wurde, hat sich also der Verbindung Essen und Latz erinnert.

Preyer stellt fest: «Ehe das Kind ein einziges Wort versteht, ehe es eine Silbe konsequent gebraucht, hat es

² Erst in Münchenwiler wurde ich aufmerksam gemacht auf die Arbeit von Hans Cornioley: «Die sprachliche Entwicklung eines Kindes von ihren Anfängen bis zum dritten Lebensjahr» (Bern 1935, Verlag Herbert Lang & Cie.). Mit liebevollem Eifer hat der Verfasser den sprachlichen Werdegang seines Töchterchens festgehalten.

verschiedene Vorstellungen, welche durch Mienen, Gebärden und Schreie ausgedrückt werden.» Und wenn es in seinem Innern über einen kleinen Schatz von Vorstellungen und Gefühlen verfügt, vermag es bald auch die *Sprache der Erwachsenen* zu verstehen. Auf die Frage: «Wo ist die Puppe?» holt es diese. Es blickt nach der Uhr, wenn vom Tiktak die Rede ist. Es zeigt mit den Händchen, wenn gefragt wird: «Wie gross ist das Kindchen?» usw.

Die Anfänge des *eigentlichen* Sprechens liegen in der Zeit zwischen dreiviertel und fünfviertel Jahren. In der Regel sind die Mädchen den Knaben in der Entwicklung etwas voraus. Veranlagung und Umwelt können massgebend sein. Ein Kind unter Geschwistern lernt meist rascher als ein «einziges» Kind. Wenn Eltern sich mit dem Kind beschäftigen, ist ein rascheres Fortschreiten zu erwarten als da, wo das Kind sich selbst überlassen bleibt. Es gibt Zeiten eines bewegten Fortganges neben Stillständen. *Preyers* Sohn hat ein halbes Jahr nur die beiden Wörter *adda* (fort) und *dakke* (danke) gesprochen. *Sterns* Bublein hat 2¹/₂ Monate lang an dem Wort *da* festgehalten, ehe der Wortschatz bereichert wurde. Ein Mädchen fügte im Alter von 1;3 seinen vier Wörtern *da*, *ada*, *ba* *titi* drei Wochen lang kein neues hinzu, um dann innert drei Tagen sechs neue Wörter zu sprechen.

Die ersten *Begriffe* sind noch ganz unklar. Das Kind braucht das nämliche Wort für ganz verschiedene Dinge. Als ich unserem Mädchen mit 1;3 auf einem Spaziergang Bäume zeigte und das Wort Baum vorsagte, glaubte ich, den Begriff vermittelt zu haben, nachdem es ein paarmal das Wort *bau* nachgesprochen hatte. Wie erstaunt war ich, als, in die Stadt zurückgekehrt, das Mädchen an eine Telephonstange, dann an eine eiserne Strassenlaterne hinaufblickte und *bau* sprach. Das Kind hat also, vielleicht auch durch meine Gebärde irreführt, das, was hoch ist, als Baum aufgefasst. *Ada* hiess bei dem Kind mit 1;4¹/₂: Ich will fort, wir gehen hinaus; mit *ada* wurden aber auch das Mäntelchen, die Schuhe und der Kinderwagen bezeichnet. Nachdem ich dem Kind zuerst lebende Vögel mit *bibi* bezeichnet hatte, zeigte ich ihm Vögel in einem Tierbuch, mit dem Erfolg, dass es nun alle Bücher, Bilder und Zeitungen mit *bibi* bezeichnete. *Sterns* Tochter *Eva* hat alles Fliegende mit *pipip*, alle Spielsachen mit *pupe* benannt, *muh* war der Name für viele Tiere im Bilderbuch und für das Schaukelpferd³.

Das Sprechkönnen bereitet dem Kinde viel Freude. Es versucht nun, dem Erwachsenen alles nachzusprechen, auch wenn es noch nicht über die notwendigen Begriffe verfügt. Das ist das Stadium der *Echolalie*, ein unbeschwertes Plappern des Kindes. Oft greift das Kind aus einem Zusammenhang nur das zuletzt gehörte Wort, die zuletzt gesprochene Silbe auf. Wenn das Kind daneben richtig, d. h. verständnisvoll, spricht, darf man es ruhig für sich plappern lassen; die *Echolalie* hört dann mit der zunehmenden Entwicklung von selber auf.

Auf dem Weg, den Ursprung der Sprache aufzuhellen, ist die Sprachwissenschaft auf die *Schallmalerei* gestossen. Durch Nachahmung der Lautbilder sind Wörter entstanden. Wir haben das plötzliche Auftauchen des Wortes *Töff* erlebt. Wörter wie *Kuckuck*, *Krähe*, *zischen*, *murren*, *raseln*, *glucksen* und viele andere gehören zum alten Bestand der deutschen Sprache. Solche *Schall-*

³ *Preyers* Sohn sah auf dem Wasser eine Ente, die er mit *kuak* benannte. Das Wort wurde dann für alle Vögel, auch für Flüssigkeiten und später — nachdem er auf einem Geldstück einen Adler gesehen hatte — für alle Münzen angewandt.

malereien sind auch der Kindersprache vertraut: der Hund heisst wauwau, die Katze miau, der Vogel bibi. Man beobachtet, dass Schallmalereien von Kindern selbstständig gebildet werden. Sterns Sohn hat im Alter von 1;5 Lampen und Leuchter mit fff bezeichnet, indem er das Ausblasen von Kerzen- oder Petrollichtern nachahmte. Die Tochter Hilde bezeichnete eine knarrende Holzmühle, für die sie keinen Namen wusste, 1;7 mit err. Als ich einmal zum Wetzen der Klingen zwei Messer aneinander abzog, äusserte unser Mädchen 3;10, nachdem es erstaunt zugesehen und hingehört hatte: didldadl. Dem Wunsch, das Gesagte zu wiederholen, konnte es keine Folge geben.

Das Kind ist bei seinen Sprechversuchen auf ein Vorbild angewiesen. Das taube Kind, das des Beispiels entbehrt, bleibt daher stumm; es kann ja durch das Ohr nichts wahrnehmen, und ohne Hilfe kann es von den Lippen nicht ablesen. Wenn die Eltern verschiedene Mundarten sprechen, dringt fast immer der Dialekt der Mutter durch; denn sie ist mehr mit dem Kind beschäftigt als der Vater. Nicht umsonst bezeichnen wir die angestammte Sprache als Muttersprache. Beim Schuleintritt oder beim Wechsel des Wohnortes können verschiedene Verhaltensweisen der Kinder beobachtet werden. Es gibt Kinder, die zäh und unverdrossen an der Sprache der Mutter festhalten. Daneben gibt es andere, denen die neue Sprache, der andere Klang Eindruck machen und die deshalb rasch versuchen, die neue Sprache zu sprechen.

Sobald das Kind merkt, dass jedes Ding seinen Namen hat, fängt es an, nach allem zu fragen. Dieser *erste Frageschub* erfolgt im Alter von 1^{1/2}-2 Jahren. Es zeigt auf die Dinge und fragt: Und das? . . . Und das? Es kommt auch vor, dass das Kind Fragen stellt mit der Absicht, dass die Frage zurückgegeben werde. Durch das ständige Fragen darf sich der Erzieher nicht verdriessen lassen. Es wäre falsch, das Fragen abstellen zu wollen mit der unwirksamen Bemerkung: «Hör endlich mit Fragen auf!» oder: «Frag nicht immer so dumml!» Wenn uns das Fragen ermüdet, geben wir die Frage an das Kind zurück oder lenken es durch andere Beschäftigung ab.

Bald gesellen sich zu den ersten Fragen nach dem Namen der Dinge auch andere, die schon auf ein reiferes Denken hinweisen. Beliebte sind die Dann- und Wo-Fragen. Meine Frau merkte sich bei unserem dreijährigen Mädchen folgende Fragereihe: Wo häsch s Brot gefunde? Wo häts de Beck gefunde? Wo häts de Müller gefunde? Wo häsch d Milch gefunde? Und de Milchma? Und s Chüeli?

Diese Abfolge von Fragen findet ihr Gegenstück in den Kettenreimen der Kinderpoesie: De Joggeli wott go Birlu schüttle u. a.

Am Anfang des Sprechkönnens bilden die Hauptwörter den einzigen oder zum mindesten den bevorzugten Wortschatz. Aber das Wort bedeutet in der Kindersprache nicht einfach eine Begriffsbezeichnung. Wenn das Kind zur Mutter kommt und spricht: mue oder mama, so will es nicht einfach sagen: Du bist die Mutter oder: Du heissest Mutter, sondern das Kind will sagen: Mutter komm! Mutter gib mir Milch! Mutter, ich möchte zu dir! usf. Man braucht nur auf den Tonfall des Wortes, allenfalls auch auf die begleitenden Gebärden zu achten, um den Sinn richtig zu verstehen. Das einzeln gesprochene Wort drückt einen ganzen Gedanken aus. Wenn mein Töchterchen zu mir kam und sagte tita, vielleicht noch mit den Händchen die Bittegebärde machte, wollte es sagen: Zeig mir, bitte, die Uhr! Mit bisch (Bleistift)

wollte es ausdrücken: Ich hätte gern einen Bleistift. Auf der Stufe der *Einwortsätze* bleiben die Kinder ein halbes oder ein ganzes Jahr, also bis gegen das zweite Lebensjahr hin.

Die Erweiterung der Einwortsätze erfolgt durch Aneinanderreihung von zwei Hauptwörtern: muote datao (Mutter, gib mir Kakao), date u (der Vater ist mit dem Zug verreist). Später werden Haupt- und Tätigkeitswort aneinandergereiht: date ibe (der Vater schreibt), blettlidalle (die Blätter fallen). Um den Gedanken auszudrücken: Lasst mich, bitte, mit dem Ball in den Garten gehen!, wozu wir zehn Wörter brauchen, braucht das Kind nur vier Wörter: bitti bale date go!

Die Kindersprache weist Eigentümlichkeiten auf, die uns auch im Wandel der Sprache der Völker begegnen:

a) *Lautwandel*: Das Wort Vater wird zuerst gesprochen: bate, date. Zwei tritt zuerst mit dem t am Anfang auf: tei. Aus teid, teig wird zeig. Für Rössli stossen wir auf folgende Formen: öthli, höthli, lössli.

b) *Lautumstellungen*: baul (blau), isch (Schnee), violine (Violine), vilioet (violett).

c) *Abkürzungen*: mue (Mutter), eileil (Annemareili), bati (Babettli). Solche Abkürzungen sind bei Kindern auch in einem späteren Alter noch sehr beliebt. Die Zehnjährigen gehen nicht in den Handarbeitsunterricht, sondern in den Handi, in den Schwümmi, und die Sechzehnjährigen haben ihren Konfi (statt Konfirmationsunterricht).

d) *Angleichungen*: Silben oder einzelne Laute können nachwirken, oder sie werden vorweggenommen: Schuler-teker, Lokvotiv, Zuze (Zucker). Das etwas schwer zu sprechende Wort Annemareili wird zu eileil.

e) *Bevorzugung eines Lautes*: Nachdem die Wörter schon mit dem richtigen Anlaut m gesprochen werden konnten (mue, mil, mädi . . .), bevorzugte ein Mädchen eine Weile das b als Anlaut: bate, bue, bil (Milch), ba (Ma), bädi, but (fort).

Sterns Knabe bildete die Wörter mit h am Anfang: humpf (Strumpf), hilch (Milch), hemmel (Semmel). Offenbar liegt dieser Erscheinung eine gewisse Freude (psychologisch oder physiologisch) zugrunde.

Ist der kindliche Geist reifer geworden, rückt das *zweite Fragealter* heran. Man kann an diesen Fragen nur Freude haben; denn sie zeugen von einem tieferen Denken. Es sind die Warum-, Woher-, Wozu-Fragen. Zunächst werden solche Fragen aus egoistischen Gründen gestellt: Warum darf ich nicht ins Freie? Wozu soll das Zähneputzen gut sein? usf. So bedeuten (gegen Ende des dritten Lebensjahres) diese Fragen gelegentlich eine kleine Auflehnung. Aber die wertvollen Warum-Fragen sind weitaus häufiger als die negativen. Darum soll der Erzieher nicht missmutig werden und die Fragen in kindertümlicher Art, dem Schaffen der Phantasie des Kindes gemäss, beantworten. Die Antwort auf die Frage eines vorschulpflichtigen Kindes: Warum fallen (im Herbst) die Blätter? kann etwa so lauten: Weil der Baum sie nicht mehr tragen kann. Die Bemerkung eines vierjährigen Buben: «Gäll, es dunneret, wil d Wulche zämmepütsched» kann in dieser Beziehung wegleitend sein.

Das *Ichbewusstsein* entwickelt sich im Kinde langsam. Zu einem bewussten deutlichen Erfassen des Ich kommt das Kind erst in der Pubertätszeit. Beim kleinen Kind handelt es sich einfach darum, dass es sich erfasst als eigenes, tätiges Wesen. Wie es einen Vater, eine Mutter, viele andere Menschen gibt, gibt es auch mich. Preyer meint, dass das Kind durch den körperlichen

Schmerz zur Scheidung von Objekt und Subjekt komme. Er verlegt diesen Prozess, der Wochen des Reifens bedarf, ins Alter von etwa fünfviertel Jahren. *Das Wort Ich* wird aber vom Kind erst ums zweite Altersjahr herum gebraucht. Warum tritt dieses bedeutungsvolle Wort erst so spät auf? Wir wissen, dass das Kind beim Sprechen auf das Vorbild, also das Vorsagen, angewiesen ist. Aber niemand sagt dem Kind das Ich in Bezugnahme auf das Kind vor. Jeder braucht das Ich nur für seine eigene Person. Das Kind wird mit seinem Namen gerufen. Auch wenn es einmal jemanden *ich* sagen hört, versteht es den Sinn des Wortes nicht. Kinder, die unter älteren Geschwistern aufwachsen, hören das Ich häufiger: Ich will, ich auch, ich nicht usw. Aber auch unter diesen günstigen Umständen ist es ein weiter Weg, bis das Kind die Bedeutung des Wortes erfasst hat und auf die eigene Person anwendet. Bis dahin heisst es: Der Hansli hat Hunger, der Hansli möchte auch. Kinder, die allein aufwachsen, sprechen lange von sich in der dritten Person. Gelegentlich hört man als Uebergang, dass die Kinder von sich *du* sagen, weil sie dieses Wort häufig auf sich bezogen hören (du eiss = ich habe heiss).

Das Ehepaar Scupin, das über Bubis erste Kindheit genaue Aufzeichnungen führte, stellte fest, dass ihr Bühlein im ersten und zweiten Lebensjahr 357 Wörter brauchte, wovon rund die Hälfte Substantive waren. Im dritten Jahr kamen 796 neue Wörter dazu, so dass innerhalb der drei Jahre 1153 Wörter gesprochen wurden, etwa halb so viele Verben wie Substantive. Mit der Erweiterung des Wortschatzes und der zunehmenden geistigen Entwicklung wird auch die Satzgestaltung reifer. Auf die Fragesätze folgen im vierten Lebensjahr Satzverbindungen der verschiedensten Art: Du musst artig sein, wenn Hilde singt. Ich reibe die Hände, weil's kalt ist. Mach die Türe zu, weil's windig ist! Hilde kriegt keine Schnitte, wenn sie unartig ist. Die Puppe muss in die Ecke gehen, wenn sie so schreit. Ich muss das Verdeck am Puppenwagen hochstellen, dass es (d. h. die Sonne) nicht so brennt.

Stern kommt, gestützt auf seine eingehenden Untersuchungen, zu dem Schluss: «Im vierten oder fünften Lebensjahr darf die Hauptarbeit im Erwerb der Sprechsprache als geleistet gelten.»

Damit ist die sprachliche Entwicklung des Kindes jedoch noch nicht abgeschlossen. Es stehen dem Kinde noch zwei wichtige Aufgaben bevor: Das Hineinwachsen in die Schriftsprache und die Satz- und Stilentwicklung.

Jean Paul stellt fest: «Die Mundart ist die Mutter der Sprachen.» Mit Recht lässt man daher unsere Kleinen Mundart sprechen. Leider aber setzt in der Schule, gelegentlich schon im Kindergarten, der systematische Gebrauch der Schriftsprache ein. Schon vor 50 Jahren hat Otto v. Greyerz festgestellt: «Der Unterricht in der deutschen Gemeinsprache ist bei uns nicht ‚Unterricht in der Muttersprache‘, wie er immer genannt wird, sondern Unterricht in einer fremden, obgleich nahverwandten Sprache.» Im Jahre 1946 machte «Pro Helvetia» die Erziehungsdirektionen darauf aufmerksam, dass der Uebergang zur Schriftsprache als etwas fast Selbstverständliches viel zu früh erzwungen werde. Dadurch verkümmere die Ausdrucksfähigkeit, und die Mitteilungsfreude werde gestört und unnötig gehemmt (SLZ 1946/15). Zu diesem Problem äusserte sich Prof. Hanselmann (ebenda) in folgender Weise: «Vernünftigerweise dürfte das Schriftdeutsche erst dann an das Kind herangetragen werden, wenn seine mundartliche Sprachentwicklung

weitgehend zum Abschluss gelangt ist und eine zuverlässige Festigkeit erlangt hat. Das dürfte in der Regel vor Vollendung des neunten Lebensjahres nicht der Fall sein.»

Diese Hinweise legen uns die Pflicht nahe, im Unterricht mit der Schriftsprache nicht zu rasch vorwärtszuschreiten und andererseits dem Kinde einfache Lesetexte vorzulegen. Der Pflege der Mundart dient in der ersten Klasse die Fibel: «Roti Rösli im Garte».

Es wäre schade, wenn infolge der immer stärkeren Durchdringung unseres Volkes mit Angehörigen anderer Nationen die Mundart an Boden verlöre. Hoffen wir, dass Josef Reinharts Worte auch in Zukunft Geltung haben:

«Bruchts hüt au no ne Muetersproch
as wie zu Grossatts Zyte?
Jo, wenn mer süsch dr Friede hei,
für die wei mir no strytle!
So lang ne Mueter im Chind no singt,
ne Luft dur d Tanne ruuschet,
so lang ne Bueb nom Heimet plangt,
im Glüüt vom Dörfli luuschet,
so lang tönt au vom Schwyzerhuus
my Muetersproch dur s Ländli uus.»

Ueber den weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung schreibt Meumann (Vorlesungen I): «Sicher ist, dass die eigentliche Satz- und Stilentwicklung und der Erwerb des Wortschatzes, über welchen der Mensch später verfügt, für viele Individuen hauptsächlich in die Schulzeit fällt, und spätsprechende und vernachlässigte Kinder... kommen oft überhaupt erst während der Schulzeit zu einer Durchbildung ihrer Sprache.»

In den oberen Klassen der Volksschule, in Fortbildungs- und Mittelschulen erfährt die Sprachgestaltung eine weitere, wenn auch nicht abschliessende Förderung. Es handelt sich nun aber viel weniger um die Sprechentwicklung als um eine Kultivierung des Geistes. Im 9./10. Altersjahr entfernt sich das kindliche Interesse von den nächstliegenden Dingen und der Märchenwelt und wendet sich neuen Stoffen, einer fernerer Welt zu – nicht umsonst setzen in diesem Alter in der Schule die Realien ein. Das Geruhsame sagt dem Kind nicht mehr zu; es verlangt ein bewegtes äusseres Geschehen. An Stelle der Märchen verlangt der junge Leser Sagen, und bald begehrt er nach Abenteuerbüchern. Ein Hunger, sich die Welt zu eigen zu machen, überfällt ihn. In der auf dieses Alter folgenden Pubertätszeit erwacht die eigene Persönlichkeit. Ein zweites Trotzalter setzt ein. Abenteuerlust und Kraftmeiertum machen sich bemerkbar, aber auch – was nun besonders wertvoll ist – ein Hinwenden zum Menschen, ein Erfassen geistiger Werte. Der Jugendliche begeistert sich für Helden, für grosse Taten naturwissenschaftlicher oder humanitärer Art. Eine neue Welt öffnet sich ihm. Das gute Buch kommt seinen Neigungen und Wünschen entgegen. Er wendet bei der Lektüre seine Aufmerksamkeit nicht mehr nur dem äusseren Vorgang der Erzählung zu; das Wie interessiert ihn, und die Darstellungsart zieht ihn in Bann. Jetzt nimmt er das Geschaffene nicht mehr als selbstverständlich hin. Er unterscheidet das Kunstwerk vom Machwerk und schätzt den guten Schriftsteller und den Dichter als schaffenden und ringenden Menschen.

Und welche Schätze liegen jetzt vor dem jungen Menschen ausgebreitet! Sie sind sein geworden dank der Entwicklung, die sein Geist und seine Sprache in zwei Jahrzehnten durchlaufen haben.

Walter Klausner, Zürich

Zur Psychologie des Kritikers

1. Zur Verdeutlichung und Abgrenzung des Themas sei vorausgeschickt, dass mit «Kritiker» nicht nur ein Mann gemeint ist. Zweitens sei bemerkt, dass im Rahmen dieses Kurses und unserer besondern Beschäftigung mit der Jugendliteratur hier nicht dem Kritiker schlechthin, sondern dem Jugendbuchkritiker unsere Aufmerksamkeit gilt. Es liegt mir fern, diese Sonderform mit irgendwelchen fragwürdigen Mitteln in den Vordergrund zu spielen und so zu tun, als wäre gerade sie die Zentralfigur im Bereiche der Kritik. Der Jugendbuchkritiker ist dem allgemeinen Literaturkritiker bei- oder untergeordnet – die genaue Platzbestimmung ist keineswegs wichtig –, aber seine verhältnismässige Selbständigkeit lässt sich mit zwei Erwägungen begründen, die nicht zu übersehen sind: Erstens wird die Jugendliteratur von der Literaturwissenschaft im allgemeinen als unterklassig behandelt oder eben nicht behandelt; zweitens lässt sich eine ernsthafte Jugendbuchkritik nicht ohne pädagogische Betrachtungsweise denken. Die Jugendbuchkritik darf sich nicht mit einer hauptsächlich ästhetischen Beurteilung begnügen, die an anderer Stelle durchaus berechtigt sein mag und auf eine erzieherische Ueberlegung verzichten kann, weil sich jene Art der Kritik an erwachsene Leser richtet, die der Bevormundung nicht bedürfen oder sie ablehnen würden. Zwar ist der verantwortungsbewusste Kritiker auch auf dem Gebiete der allgemeinen Literatur hoffentlich nicht frei von letzten Endes ebenfalls pädagogisch-kulturpolitischen Erwägungen, die sich der Bewertung von Form und Inhalt zur Seite stellen, doch sind die Leser des Urteils frei, sich der geäusserten Auffassung anzuschliessen oder nicht. Der Jugendbuchkritiker richtet sich dagegen in der Regel nicht an die jungen Leser selber, sondern an ihre Betreuer, und dabei muss er doch stets die Jugend als den eigentlichen Partner in dieser Angelegenheit vor Augen halten. Erfahrung im Umgang mit der Jugend in irgendeiner Eigenschaft, gepaart mit klar durchdachten Ideen und Idealen in bezug auf die Jugend als Trägerin der Zukunft soll den Kritiker lenken. Wenn die Maßstäbe, die er anwendet, andere nicht überzeugen, so ist das nicht tragisch zu nehmen; auch der einzig ästhetisierende Kritiker ist solcher Ungnade ausgesetzt. Das Recht, ja die Pflicht zur Äusserung der persönlichen Ueberzeugung kann dadurch in keiner Weise in Frage gestellt werden. Immer neu ist jedoch die Folgerung aus dieser Pflicht und diesem Rechte zu ziehen: das Recht eines andern auf *seine* Ueberzeugung, die ihn auch zur Kritik unserer Kritik ermächtigt. Das sollte freilich grundsätzlich nicht die Auswirkung haben, dass ein X und ein Y sich fortwährend gegenseitig belehren wollen, wer «recht» habe und wer «unrecht». Irgendwo sollte es eine Grenze geben, wo der gute Geschmack und die guten Manieren einen der beiden Streithähne, am liebsten beide, einhalten und in der Erkenntnis der Unversöhnlichkeit der beiden Auffassungen sich andern Aufgaben zuwenden lassen. Zahllose Zwischenfälle wegen Meinungsverschiedenheiten unter den Kritikern selber, unter Kritikern und Verfassern, Kritikern und Verlegern wären vermeidbar, wenn jede Seite diejenigen Rechte, die sie für sich beansprucht, auch der andern Seite zubilligen würde.

2. Es ergeben sich aus den einleitenden Bemerkungen bereits einige Merkmale der geistig-seelischen Struktur

eines idealen, also hypothetischen Jugendbuchkritikers. Die Kritiker selber bedürfen solcher Leitbilder, sollte man meinen. Wer freilich aus irgendeinem Grunde einen Kritiker bloss für ein schädliches Ungeziefer hält – dann nämlich, wenn er nicht lobt, sondern tadelt –, den interessiert bestimmt nicht das Idealbild, sondern höchstens etwa der biblische Mühlstein, mit dessen gewichtiger Hilfe um den Hals der Uebeltäter «ersäuft würde im Meer, da es am tiefsten ist» (Ev. Matthäi 18,6). – Der Kritiker soll mit der allgemeinen *Literatur* ziemlich vertraut sein, damit er jederzeit die Aehnlichkeit oder Unähnlichkeit der geschichtlichen Entwicklung der Jugendliteratur feststellen kann, denn jede Literatur ist durch zahllose Fäden mit dem Leben verknüpft, setzt es voraus und wandelt sich mit seinen äussern Formen. Der Jugendbuchkritiker muss ferner – es sei wiederholt – eine klare *pädagogische* Linie kennen und in der Richtung des vorgestellten Ziels verfolgen; ohne sie bleibt auch die beste Beurteilung unvollständig, weil sie am Wesentlichsten eines Jugendbuches, an der Wirkung auf den sich entwickelnden jungen Menschen, vorbeigeht.

Wenn vom Kritiker pädagogische Kenntnisse verlangt werden müssen, so ergibt sich daraus die Erklärung dafür, dass zahlreiche Jugendbuchkritiker aus dem Lehrerstande stammen. An sich ist dieser Zusammenhang durchaus keine Bedingung – im Gegenteil. Gerade die Lehrer können nur wünschen, dass auch Leute aus andern Berufen sich mit allem Ernste der verschiedenen Angelegenheiten annehmen, die die Jugend mittelbar oder unmittelbar betreffen. Dieser Wunsch richtet sich auch an Verfasser und Verleger, ebenso an Bibliothekare. Wichtiger als alle theoretischen Kenntnisse über die Jugend ist der fortwährende Umgang mit ihr. Die eigenen Kinder bilden ein treffliches Beobachtungs-«Material»; es kann jedoch den Nachteil haben, dass die Besonderheiten für das durchschnittliche Wesen aller Kinder gehalten werden; dadurch können nicht belanglose Fehlurteile entstehen. Die eigene Jugend und die noch in der Erinnerung haftende Lektüre aus jener Zeit können die Sachlichkeit trüben. – Haben wir pädagogische Kenntnisse gefordert, so ist damit untrennbar verbunden die Kenntnis der *Kinderpsychologie*. Jugendlektüre an ihrem erzieherischen Werte messen setzt Vertrautheit mit dem Objekte der Erziehung voraus. Kindheit als Zeit zwischen Geburt und Reife und gesetzlicher Mündigkeit ist ein biologisch als durchaus eigenständig zu bezeichnender Lebensabschnitt, den man nicht mehr im Ernste als mehr oder weniger unwichtige Vorstufe zum Erwachsensein betrachten kann – mitsamt den damit verbundenen Zwangsvorstellungen und den daraus abgeleiteten Regeln zur Behandlung dieser Zwerte, dieser nur noch nicht fertigen Erwachsenen, als die man sie sich früher dachte. Innerhalb der Jugendzeit ist erst noch zu unterscheiden zwischen verschiedenen, mindestens vier Graden: Vorschulalter, unteres Schulalter, mittleres Schulalter, oberes Schulalter (ungefähr je drei Jahre), Berufsschulalter.

3. Pädagogische und kinderpsychologische Kenntnisse verbinden sich mit Vorteil mit *didaktischen* Kenntnissen. Die körperliche und seelische Entwicklung im Verein mit den erzieherischen Massnahmen und Möglichkeiten führt auch zu schrittweisem Vorgehen im Unterricht. Besonders auf sprachlichem Gebiete sind die sich folgenden Stufen im grossen und ganzen feststellbar und

haben Anspruch auf Beachtung. Der Kritiker muss sich dies für seine Arbeit merken. Er kann eine auf das Kind ausgerichtete Sprache als zu einfach empfinden und deshalb ein Buch ablehnen; er kann andererseits von einem Werk aus sprachlichen Gründen bezaubert sein. Beide Male kann er sich vollständig irren und zu einem Fehlurteil gelangen, nur weil er der normalen Entwicklungsstufe sprachlicher Art im betreffenden Lesealter nicht Rechnung trägt, sei es aus Unachtsamkeit oder aus Mangel an Kenntnis der sprachlichen Lage auf jener Stufe. Die «zu einfache» Sprache kann gerade die unumgänglich richtige sein, und das «bezaubernde Werk» kann einzig wegen der formalen Schwierigkeiten unannehmbar sein. Als Begutachter von Manuskripten habe ich festgestellt, dass es vier Arten von Verfassern gibt: solche, die sowohl thematisch als sprachlich genau wissen, was für die angenommene Lesestufe durchschnittlich richtig, d. h. weder zu leicht noch zu schwer, ist; solche, die das angenommene Lesealter vom Thema aus richtig einschätzen, sprachlich dagegen sich gründlich irren; solche, die umgekehrt sich sprachlich dem angenommenen Lesealter gemäss auszudrücken verstehen, thematisch jedoch danebengreifen; schliesslich solche, die überhaupt nicht zu ahnen scheinen, dass ein Jugendbuch thematische und sprachliche Bedingungen erfüllen soll. Ein Verlag wäre schlecht beraten, wenn er diese Bedingungen ausser acht liesse. – Die notwendige Kenntnis der Sprachentwicklung erstreckt sich auf Wortschatz, Grammatik und Syntax und zudem auf dem Gebiete der alemannischen Schweiz auf die Unterschiede zwischen Mundart und Schriftsprache und auf ihre gegenseitigen Beziehungen. Der Kritiker soll ungefähr spüren, wo sich die Mundart (und zwar die reine, ortsübliche) empfiehlt und wo die Wiedergabe mundartlicher Wendungen nach Wortschatz und Stil durch schriftsprachliche Mittel, und wie das geschieht. Immer bleibt dabei das Kriterium der Wahrscheinlichkeit für die sprachliche Kritik wesentlich; hier kann die Erfahrung mit Kindern, ihrer Denkweise und ihrer Art, sich auszudrücken, zu einem sichern Urteil beitragen. Verfehlt wäre die Annahme oder Behauptung, zwar benütze die Jugend eine von der Sprache der Erwachsenen durch Wortschatz und Syntax und Stil verschiedene Sprache, doch sei sie innerhalb der Jugend einheitlich. Man bedenke nur, dass das Ende der gesetzlichen Schulpflicht auf der Annahme beruht, soweit es die Sprache betrifft, mit rund 15 Jahren sei ein junger Mensch im Besitze seiner Muttersprache. Wenn das durchschnittlich stimmt, so ergibt sich in den ersten 15 Jahren eines Menschen ein jährlicher Fortschritt, der später sich kaum derart intensiv wiederholt. Es ergibt sich daraus ein von Jahr zu Jahr sich änderndes sprachliches Vermögen, das ein Jugendbuch zu seinem eigenen Vorteil berücksichtigen muss, wenn es sprechende Kinder auftreten lässt, und der Kritiker muss infolgedessen auch darauf achten.

4. Wenn verlangt wird, dass der Kritiker den erzieherischen Beitrag für sehr wichtig halte und andererseits die Rücksicht auf die kinderpsychologischen Tatsachen unumgänglich sei, so kann die Frage auftauchen, ob auch heutzutage ein Jugendbuch nichts anderes sei, als was früher Verfasser, Verleger, Kritiker, Leser, Eltern, Lehrer usw. geglaubt haben: ein Traktat zur Besserung sündiger Kinder – sündig im Sinne der theologischen Erbsünde. Die Frage wäre selbstverständlich zu verneinen. Die Frage stellt sich meines Erachtens anders: Kann ein Jugendbuch ein Kunstwerk sein, auch wenn es sich den durch die Besonderheit der Leserschaft gebote-

nen Bindungen und Grenzen unterwirft? Die Frage geht sogleich weiter an den Verfasser: Kann ein Verfasser ein künstlerisch wertvolles Jugendbuch schreiben, das gleichzeitig ästhetische, erzieherische und jugendgemässe Elemente aufweist? In der Theorie mag man sich darüber auseinandersetzen; die Praxis hat bewiesen, dass es möglich ist. Also verlangt der Kritiker nicht zuviel, wenn er im Blick auf eine besondere Richtung und Aufgabe des Jugendbuches die Gleichzeitigkeit von kindstümlicher Thematik und Sprache, erzieherischem Gehalt und künstlerischer Form erwartet. Dass zum grossen Glück für die lesende Jugend zahlreiche Werke, die nicht für die Jugend entstanden, aber auch für sie geeignet sind, weil sie ohne Absicht den genannten Forderungen entsprechen, sei ausdrücklich beigefügt. – Es kann also keine Rede davon sein, dass der Kritiker eine staubige Dürre für vorbildlich halte oder auch nur durchgehen liesse, nur weil im übrigen Stoff, Form und erzieherische Absicht nicht zu beanstanden wären. Wer meint, ein Jugendbuch müsse nach dem berühmten Rezept «arm, aber brav» sein, taugt wenig zum Amt eines Kritikers. Künstlerischer Schwung als Ausdruck schöpferischer Phantasie ist an sich kindlichem Wesen benachbart, das ja selber noch nicht überbelastet ist vom Bleigewicht der sogenannten Wirklichkeit. So wünschen wir auch dem Kritiker selber einen Anflug von *künstlerischer Art*, mindestens so viel, dass er in der Lage ist, ausser den pädagogischen und psychologischen Werten auch die ästhetischen zu erkennen und im richtigen Verhältnis zu bewerten. Dazu gehört, wie bereits in anderem Zusammenhang angedeutet, die Kenntnis der *literarischen* Hauptwerke mindestens der eigenen Sprache. Diese horizontale Weiterung ist unumgänglich sowohl zur Schärfung der Urteilsfähigkeit als auch zur Entspannung und Abwechslung in einer Tätigkeit, die einem erwachsenen Menschen bis zu einem gewissen Grade den Verzicht auf den Einsatz der eigenen Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit nahelegt. Es ist, so gesehen, nicht durchaus nötig, dass der Kritiker mit der neuesten Literatur umgehend vertraut ist, wohl aber mit den Meisterwerken der Weltliteratur, an denen er seine Maßstäbe für den eigenen Gebrauch fortwährend prüfen kann. So wird er nach und nach imstande sein, die Spreu vom Weizen zu sondern, gute Nachahmungen zu würdigen, schlechte ebenfalls, und neue Töne zu hören, gute und falsche. Neue Töne rechtzeitig hören... Dies gilt auch für weltanschauliche und im engern Sinn politische Töne. Damit ist eine weitere Forderung an den Kritiker angemeldet, nämlich:

5. Der Kritiker soll *weltanschaulich* derart gefestigt sein, dass er seine persönliche Betrachtung der Dinge und der Ideen dieser Welt ohne Leidenschaft und ohne Engstirnigkeit im Bewerten anderer Auffassungen mit in die Waagschale legt. Wer keine Weltanschauung zu haben sich rühmt und sich philosophisch und moralisch sozusagen jederzeit dem verschreibt, der am meisten zählt oder wenigstens am meisten verspricht, wer auf allen Sätteln zu reiten versteht, der ist freilich keiner Einseitigkeit ausgesetzt; seine Weltanschauung ist die Keinsseitigkeit. Ein solcher Wetterhahn kann vielleicht eine Zeitlang verblüffen, auf die Dauer aber auf niemand einen nachhaltigen Eindruck machen, weil er offenbar seine eigenen Urteile nicht ernst nimmt. Ein Kritiker, der auf dem Boden einer klaren Weltanschauung steht, sei es politisch oder konfessionell oder wirtschaftlich oder philosophisch, lässt einen bald erkennen, welche Masse er beim Beurteilen eines Werkes anwendet.

Diese Klarheit ist auf alle Fälle einem schwankenden Sowohl-als-auch, einem allen Winden verpflichteten Hin und Her vorzuziehen. Freilich besteht gerade von dieser Seite her die Gefahr eines krassen Fehlurteils, weil ein Werk und ein Kritiker unter Umständen zwei gegensätzliche Weltanschauungen aufeinanderprallen lassen und zu einer überbrückenden Versöhnung sich kein Anhaltspunkt findet. Dazu lässt sich bemerken, dass es ein schlechtes Zeichen für Verfasser und Verlag wäre, wenn sie Wert darauf legten, von einem ehrlichen weltanschaulichen Gegner Beifall zu erhalten. Im Gegenteil – wer, innerlich überzeugt, seiner Darstellung gewissermassen eine einheitliche Farbe verleiht, weil er gerade diese Farbe für die richtige hält, kann gar nicht wünschen, von einem eine andere Farbe vorziehenden Kritiker verstanden oder anerkannt zu werden. Schwierig ist in solchen Fällen für beide Seiten die gerechte Beurteilung der übrigen Eigenschaften eines Werkes.

Weltanschauliche Festigkeit ist nicht das gleiche wie kämpferische Leidenschaft; Festigkeit kann sehr wohl mit Duldsamkeit verbunden sein. Ein Fanatiker soll der Kritiker nicht sein; er soll weder eifern noch schwärmen. Beim Eiferer liegt das Schwergewicht auf dem negativen, beim Schwärmer auf dem positiven Pol der Dinge und Ereignisse. Der Eiferer hat Freude am Feuer, und zwar Feuer an einem Scheiterhaufen mit verbrennenden Opfern darauf. Der Schwärmer ist gutmütig, idealistisch, mehr oder weniger wirklichkeitsfremd; er kann über den Stein auf dem Wege stolpern, weil er hinauf zu den Vögeln auf den Bäumen oder zu den Sternen am Himmel blickt. Der Eiferer verbrennt, wenn er es für nötig hält, auch einen Schwärmer – also seinen eigenen Verwandten – auf dem Scheiterhaufen; der Schwärmer ist imstande, sich in dieses Schicksal zu fügen, weil er annimmt, der Eiferer komme dann zur Einkehr und Umkehr. Der Eiferer geht der Schundliteratur mit jedem Mittel ans Leben; der Schwärmer glaubt, die Macht der guten (mit und ohne Führungszeichen) Literatur bringe die Schundfabrikanten und -leser zur Aenderung ihrer Einstellung. – Ich schätze einen Kritiker, der der Wirklichkeit zugewandt ist und doch in einer Ecke seines Wesens etwas von einem Träumer hat, der allfälliges Ungeziefer als solches bezeichnet und unschädlich zu machen sich bemüht, der aber wahrlich nicht finsternen Blickes auf Opfer ausgeht wie der Löwe, der sucht, wen er verschlinge, sondern im vollen Bewusstsein der Relativität seiner Arbeit, seiner Maßstäbe und seines Urteils bleibt.

6. Zu den Fähigkeiten des Kritikers gehört weiter diejenige der angemessenen *sprachlichen* Aeusserung seiner Gedanken, Anregungen, lobenden oder tadelnden Wendungen. Niemand erwartet von einer Besprechung ein literarisches Kunstwerk, also auch nicht den Beweis für allfällige literarische Fähigkeiten des Kritikers. Was aber erwartet werden darf, ist die Kunst, oder nennen wir es das Künstlein, mit wenigen Worten viel zu sagen. Sehr selten hat ja ein Kritiker eine unbeschränkte Zeilenzahl zur Verfügung. Er muss mit der Tatsache rechnen, dass man ihm für möglichste Kürze dankbar ist. Er muss aus einer objektiven Not eine objektive Tugend machen und sich andauernd bemühen, sein Gedankengut *in nuce*, in einer Nuss, Platz finden zu lassen. Wenn er nicht von Natur aus die Gabe der knappen Sprache besitzt, so sollte er sich durch Uebung die Technik der in diesem Falle sprachlichen, nicht malerischen Miniaturkunst anzueignen versuchen, damit nicht in der Kürze ein Stückwerk, sondern eben die so schön reimende Würze liegt.

Dazu gehört, wenn ich das aus langer Erfahrung sagen darf, dass während des Lesens die Einfälle aufgeschrieben werden, denn aus diesem Rohmaterial soll sich dann die Besprechung ergeben. Der Leser der Besprechung soll den Inhalt des Werkes kennenlernen, die äussere und innere Haltung, das Ziel, den Gesamteindruck, die Gründe zu einer bestimmten Auffassung des Kritikers. Je mehr Notizen zur Verfügung stehen, desto fesselnder, aber auch mühsamer ist die Verkleinerung. Es ist dann nötig zusammenzuzählen, zu vergleichen, auszulesen, auf die Waage zu legen, welche Aussage gewichtiger ist als eine andere, bis am Ende ungefähr das dasteht, für das man die Verantwortung zu tragen bereit ist. Ist die Besprechung gut geraten, so weist sie mehrere Punkte auf, die einem ausstrahlenden Kraftzentrum gleichen, weil sie assoziativ eine Anzahl andere Begriffe und Ausdrücke wachrufen. Wer freilich annimmt, eine so angedeutete Miniatur sei im Handumdrehen angefertigt, der irrt sich, und man muss ihn auf die Wahrheit des Ausspruches aufmerksam machen: «Mein Brief ist recht lang geworden, weil ich leider nicht Zeit genug hatte, einen kurzen zu schreiben.» Jeder kann es auf einen Versuch ankommen lassen, an einer Anzahl Zeilen abzubauen und dabei an guter Qualität möglichst aufzubauen, also z. B. aus 32 Zeilen deren 16 zu machen, aus den 16 noch 8 und vielleicht aus den 8 noch 4 . . . Es gibt Fälle, wo die Verkleinerung bis auf 0 denkbar ist, wie etwa in jener Anekdote, wo ein Matrose ein leeres Blatt in einen adressierten Umschlag steckte und diesen postfertig machte; seinen Kameraden erklärte er dann, der Brief sei an seine Frau gerichtet, aber er habe Streit mit ihr gehabt und habe darum lieber gar nichts schreiben wollen. Als Kritiker können wir uns solche Beweise mannhafter Selbstbeherrschung höchst selten leisten.

7. Der Kritiker sollte sich durch seine *Besonnenheit* auszeichnen. Es gibt eine Art Besonnenheit in der Tätigkeit des Kritikers, die in hohen Unehren steht und hiermit ausdrücklich ausgenommen sei, nämlich die Besonnenheit jener Zeitgenossen, die mit fast keinem Mittel dazu zu bringen sind, als Mitglieder eines Ausschusses ihre Besprechungen auf einen festgesetzten Termin bereitzustellen. Man flüstert von Virtuosen, die mit Vergnügen eine Verzugsgebühr in klingender Münze entrichten und sich dabei nicht etwa als Märtyrer, sondern als Wohltäter vorkommen . . . – Nein, die hier gemeinte Besonnenheit ist die ernsthaftige Besinnung auf das, was sich aus vielen Einzeleindrücken bei der Lektüre einer zu beurteilenden Schrift zu einem Gesamteindruck zusammenfügt und als Besprechung ein Zeugnis ergeben soll, das beim Leser das erreicht, was es zu erreichen beabsichtigt. Besonnenheit ist, anders bezeichnet, Ueberlegtheit. Besonnene Worte sind überlegte Worte. Zum Ueberlegen braucht es Zeit, und zwar nicht so sehr Zeit zum Schreiben einer Besprechung als Zeit zum Sammeln, Ordnen und Wägen der Eindrücke aus der kritischen Lektüre. Wer ein ungestümes oder gar jähzorniges Temperament hat, sollte sein Rösslein zügeln; wer ruhig, gemächlich oder gar von Geburt ein Berner ist, braucht nicht noch vorsätzlich zu bremsen. Wenn ich mich selber in dieser Hinsicht beobachte, so glaube ich, seit etlichen Jahren eine Arbeitsmethode gefunden zu haben, die schnelles Reagieren und bremsendes Besinnen und Ueberlegen nützlich zu verbinden sucht. Zwischen der Lektüre (mit den notierten Einfällen und Belegen) und der Niederschrift der endgültigen Besprechung lasse ich mindestens soviel Zeit vergehen, als es braucht, das ganze Material dreimal, ja

viermal zu bearbeiten. Ein erster Entwurf ordnet und sibt die hemmungslos entstandenen, vielleicht recht ungebärdigen Notizen. Der zweite Entwurf ordnet und sibt noch strenger und nimmt Rücksicht auf den zugebilligten Umfang und auf die sprachliche Gestaltung. Die Reinschrift drittens bemüht sich um eine nochmalige Ausbesserung. Das Ausfeilen der Reinschrift schliesslich bietet eine letzte Möglichkeit zur Ueberprüfung. Ist das «viel Lärm um nichts»? Wenn ja, so ist's wenigstens *mein* Lärm um *mein* Nichts, und den ziehe ich allenfalls fremdem Lärm vor, der entstehen könnte, wenn man behaupten oder gar beweisen könnte, die Besprechung sei unbesonnen, unüberlegt oder gar leichtfertig entstanden. Was ein Kritiker schreibt, ist nicht mehr und nicht weniger als die Meinung eines Kritikers, *eines* Kritikers. Sie soll in ehrlichem Bemühen Gestalt annehmen. Sie drückt nicht *die* Wahrheit aus, sondern *eine* Wahrheit, von der, genaugenommen, nie jemand weiss oder wissen wird, wie nahe oder wie entfernt sie von *der* Wahrheit steht. Im übrigen ist jede solche Arbeit mindestens eine ausgezeichnete Uebung zum Festhalten eines Gedankens und zur sorgfältigen Auswahl im verfügbaren Sprachgut als dem in diesem Fall einzigen Mittel zur Uebermittlung von Eindrücken und Absichten vom Kritiker zum Leser. Der Kritiker ist das dem Leser schuldig und unter den Lesern vor allem dem Verfasser und dem Verleger.

8. Eine mit der Besonnenheit verwandte Eigenschaft, die wir vom Kritiker erwarten, ist die *Sachlichkeit*. Wenn Unsachlichkeit die aufreizende bis unhöfliche, ja beleidigende Vermischung von kühlem Denken mit unbeherrschtem Fühlen ist – etwa von der Art, wie Hitler einst von Roosevelt, dem Präsidenten der Vereinigten Staaten, als vom «Krüppel auf dem Präsidentenstuhl» gesprochen hat, weil Roosevelt an Kinderlähmung erkrankt und darum dauernd gelähmt war –, wenn dies Unsachlichkeit ist, so ist Sachlichkeit die möglichst ungeteilte Hinwendung zur Sache, unabhängig von der Person. Das bedeutet für den Kritiker Beschäftigung mit dem Werke, nicht mit dem Verfasser oder dem Verlag. Dass diese Haltung ihre Grenzen hat, ist freilich sogleich festzuhalten. Setzen wir den Fall, dass zur Förderung der erstrebten Sachlichkeit ein Kritiker nicht erfahre, wer der Verfasser ist; dies kann bei der Prüfung von Manuskripten vorkommen und ist bei Wettbewerben allgemein üblich. Es liegt in der menschlichen Natur, dass ein Lob anders wirkt als ein Tadel. Wer ist nicht der Versuchung ausgeliefert, ein Lob als Ausdruck von Sachlichkeit und einen Tadel als Beweis von Unsachlichkeit auszulegen? Die Reaktion ist doppelt bemerkenswert: Bei einem Lob wird dann und wann die Kritik vom Gelobten (weil das Lob von der Sache auf die Person verschoben wird) ihrerseits gelobt, bei einem Tadel dagegen nach dem gleichen Verfahren getadelt. Dann geschieht wiederum beim Kritiker die Neigung, ein Lob für seine Arbeit als sachlich und einen Tadel als unsachlich aufzufassen. Es ist psychologisch nicht verwunderlich, wenn sich im negativen Fall ab und zu die schönste Balgerei entwickelt – auf hoher geistiger Ebene, versteht sich. Sachlichkeit aber sollte sich im Geben wie im Nehmen äussern. Man kann theoretisch erwarten, Lob und Tadel wiegen auf den Waagschalen der Gerechtigkeit gleich viel. Praktisch rechnet jedoch diese theoretische Annahme zuwenig mit den Affekten der Beteiligten: Ein Freigesprochener verlässt zweifellos einen Gerichtssaal mit ganz andern Gefühlen als (wenn überhaupt) ein Verurteilter. Mit solchen Affekten muss

ein Kritiker rechnen. Ein ablehnendes Urteil bedarf deshalb in der Regel einer wenn möglich noch gründlichen Vorbereitung als ein lobendes, und die Belege für das Urteil bewahrt man lieber länger auf als andere, denn es kann ja keine Rede davon sein, dass ein ablehnendes Urteil öffentlich stets ausgiebiger begründet würde als ein empfehlendes; dies verbietet die Platznot grundsätzlich. – Zu vermeiden sind vor allem die hohen Töne von Diktatoren und Propheten; der Kritiker soll keine Offenbarungen verkünden, sondern seine Meinung mitteilen. Er drängt übrigens seine Meinung niemandem auf; er ist darum ersucht worden, und zwar nicht unter der Bedingung, er solle sich erkundigen, welche Meinung die genehmste und angenehmste sei. Ein ernsthafter Kritiker braucht sich auch nicht vorher zu erkundigen, wie ein Verleger oder Verfasser charakterlich beschaffen sei, denn gerade dadurch würde er die Sachlichkeit preisgeben. Wenn nach krassen oder wiederholten Zwischenfällen mit den gleichen Personen eine sachliche und gedeihliche Arbeit als unmöglich erscheint, so ist allerseits der Verzicht auf irgendwelche weitere Beziehung eine Lösung, die mindestens die Nerven schont. Dann erübrigen sich die Zustellung von Besprechungsexemplaren und die kritische Lektüre. – Ein erfahrener Kritiker sollte auch den wahrhaft läppischen Versuch ablehnen, sich von der andern Seite mit dem Hinweis auf günstiger lautende Urteile ins Unrecht setzen zu lassen. (Ein ausländischer Verlag wollte mich einmal dadurch von meinem Irrtum überzeugen, dass er die Meinung eines fünfzehnjährigen Knaben als Gegenbeweis zitierte.) Dabei kommt es vor, dass der gleiche üble Trick umgekehrt angewendet wird: Das eine Mal wird die Kritik von B gegen die Kritik von A benützt, das andere Mal die Kritik von A gegen die Kritik von B. Hier geraten wir an die Grenzen der Sachlichkeit, ob man will oder nicht.

9. Der Kritiker soll sich um den Sinn für *Mass und Gerechtigkeit* bemühen. Auch die längste Erfahrung und die günstigste Statistik über Richtigkeit oder Unrichtigkeit eines Urteils im Vergleich zu andern Urteilen und zum allgemeinen Erfolg des Werkes berechtigen nicht zu irgendwelcher Einbildung über unsere Fähigkeit zu dem immer gleich schwierigen Amte eines Kritikers. «Recht haben», «unrecht haben» sind unklare Worte für sehr verwickelte Tatbestände. Es gibt vielleicht nur jenes einzige Gefühl des «Recht-habens», das bei strenger Prüfung unser selbst uns entweder ein begangenes Unrecht einsehen oder aber unsere Auffassung behalten lässt. Zum Messen von Recht oder Unrecht innerhalb der Tätigkeit des Kritikers braucht es Masse, die möglichst geeicht sein sollten. Von hier aus ergibt sich die Notwendigkeit von allgemein geltenden und anwendbaren Richtlinien zur Beurteilung von Jugendschriften. Wer von einem Jugendbuch innerhalb der künstlerischen Gestaltungsfreiheit die Einordnung in die allgemeine Sitte verlangt, muss selber bereit sein, aus gemeinsamer Erfahrung von Praktikern entwickelte Richtlinien weitgehend anzuerkennen. Es besteht dann immer noch die schöne, wenn auch nicht ungefährliche Freiheit, dass der Kritiker aus seinem eigenen Typ heraus die Richtlinien mit persönlicher Vorliebe für den einen oder andern Satz anwendet. Der eine ist besonders empfindlich für das äussere Gewand, der andere für die sprachliche Gestalt, ein dritter für die Darstellung der Personen nach Stand, Beruf, Alter, Sprache, Charakter, ein vierter für die geographische oder geschichtliche Richtigkeit, ein fünfter für die volkskundliche Wahrheit, ein

sechster für die Gesamtausstrahlung des Werkes usw. Bei solchen Vorlieben ist ein Fehltritt ziemlich leicht möglich, weil der Kenner eines Teilgebietes geneigt ist, gerade dieses unter die Lupe zu nehmen und sein Urteil auf dem Ergebnis seiner Beobachtungen zu errichten; er wertet einen Teil für das Ganze und vergeht sich gegen den Sinn für Mass und Gerechtigkeit. Mich selber habe ich ab und zu im Verdacht, ich lege übergrosses Gewicht auf die sprachlichen Eigenschaften einer Arbeit, weil ich die fast fixe Idee habe, eine wirkliche Begabung müsse sich gleichzeitig inhaltlich und formal erweisen. Dabei gebe ich zu, dass man einem inhaltlich guten, formal missratenen Geschöpf durch allerlei Einspritzungen helfen kann, einem formal einwandfreien und inhaltlich missratenen dagegen nicht. Nun, auch dies gehört zum Sinn für Mass und Gerechtigkeit. Die Kritik ist die Summe von Einzeleindrücken, die zum Teil messbar sind. Vielleicht hilft dem Kritiker ein Satz von Galileo Galilei: «Zähl, was zählbar ist, miss, was messbar ist, und was nicht messbar ist, mach messbar!» Messbares enthebt den Messenden der Gefahr des persönlichen Ermessens.

10. Der Versuch, ein psychologisches Porträt des Kritikers zu entwerfen, hat vor allem ergeben, dass es nicht angeht, einen bestimmten Kritiker als Einzelperson zur Grundlage dieses Versuches zu machen. Was für das Wesen des Kritikers X typisch ist, braucht es für Y oder Z nicht zu sein. Es ist auch unfruchtbar, den Kritiker vom Blickpunkt seiner Gegner aus zu betrachten, denn die Relativität der meisten Konflikte, die sich mehr aus Affekten als aus dem Bewusstsein nähren, ergibt sich aus der verschiedenen Einstellung zum Streitgegenstand. So blieb als Lösung übrig, den Kritiker zusammen mit seiner Funktion zu betrachten und ihm diejenigen geistigen und seelischen Eigenschaften zuzuschreiben, die man billigerweise von ihm erwarten kann. Es sei nochmals betont, dass der Jugendbuchkritiker in einem andern Wissenskreis stehen soll als der Literaturkritiker. Wir fassen zusammen: Er soll allgemeine *literarische Kenntnisse* besitzen, dazu die Kenntnis der *Jugendliteraturgeschichte* mindestens des eigenen Landes. Ob man sich solche Kenntnisse durch die Lektüre der Werke in der Originalsprache, durch Uebersetzungen – möglichst nicht Bearbeitungen! – oder über eine Literaturgeschichte erwirbt, ist von Fall zu Fall zu entscheiden; an sich ist jede ernsthafte Quelle willkommen. Weiter soll der Jugendbuchkritiker auf dem Gebiete der *Pädagogik* bewandert sein, ebenso auf dem Gebiete der *Kinder- und*

Jugendpsychologie, damit er darüber im klaren ist, wer es eigentlich ist, in dessen Namen und zu dessen Wohl er seines Amtes waltet. Dazu gesellt sich die Kenntnis der *Didaktik*, weil sie bei der Beurteilung hinsichtlich des Lesealters helfen kann. Weiter empfiehlt sich der Sinn für *künstlerische* Gestaltung sowohl in der sprachlichen als in der illustrativen und buchtechnischen Behandlung eines Werkes. Dieser Sinn entwickelt sich entweder durch eigene künstlerische Betätigung oder durch das Studium passender Werke. – Der Kritiker nach unserer Meinung soll über eine feste *Weltanschauung* (philosophisch, religiös oder politisch) verfügen; sie gehört zu den Voraussetzungen einer möglichst stabilen Beurteilung weltanschaulich gelagerter Jugendbücher. – Der Kritiker soll selber in der Lage sein, sich *sprachlich* richtig, flüssig und gewandt zu äussern. – Temperamentmässig wünschen wir uns einen *besonnenen* Kritiker, der sich zu beherrschen weiss und nach kühler, allseitig überlegender und abwägender Vorarbeit das äussert, was er mitteilen zu müssen glaubt. – Ebenso wichtig ist die *Sachlichkeit* des Kritikers, solange und soweit sie überhaupt von den beteiligten Personen losgelöst ausgeübt werden kann. – Schliesslich wünschen wir vom Kritiker einen ausgeprägten Sinn für *Mass*, das heisst für *Gerechtigkeit* in seinem Tun und Lassen.

Ist so das Wunschbild des Kritikers umrissen, so stellen wir fest, dass in geistiger, seelischer, charakterlicher Hinsicht allerlei erwartet wird. Und doch ist im grossen und ganzen nichts Besonderes an ihm – er ist nichts weiter als ein reifer, gesunder, ausgeglichener Mensch, der, seiner Pflicht an seinem Platze bewusst, der Jugend zuliebe, dem Volke zuliebe das Seinige beizutragen bemüht ist. Fausts Famulus Wagner tritt im Schlafrock und in der Nachtmütze auf; derart unwach sehe ich den Kritiker nicht gern, wohl aber mit Wagners erhellender Lampe in der Hand, und so hören wir ihn ernsthaft ausrufen:

«Ach Gott! Die Kunst ist lang;
und kurz ist unser Leben.
Mir wird, bei meinem kritischen Bestreben,
doch oft um Kopf und Busen bang.
Wie schwer sind nicht die Mittel zu erwerben,
durch die man zu den Quellen steigt.
Und eh man nur den halben Weg erreicht,
muss wohl ein armer Teufel sterben» (558).

Soviel Einsicht und Bescheidenheit wünschen wir jedem Kritiker, und nicht nur ihm. *Hans Cornioley*

(Einige weitere Artikel zum Thema «Jugendliteratur» müssen wegen Platzmangels auf ein späteres Heft verschoben werden.)

Schulnachrichten aus den Kantonen

Baselland

Aus den Verhandlungen des Vorstandes
des Lehrervereins Baselland vom 13. Juni 1962

1. Mitgliederaufnahmen: *Heinrich Althaus*, Primarlehrer, Arisdorf; *Alois Furrer*, Primarlehrer, Muttenz; *Eva Grether*, Primarlehrerin, Allschwil; *Käthi Hess*, Primarlehrerin, Pratteln; *Verena Schneider*, Turnlehrerin, Liestal.

2. Es wird begrüsst, dass die Erziehungsdirektion ein Merkblatt an die Eltern über die sittliche Gefährdung der Schulkinder abgegeben hat.

3. An den 4 Vorstellungen der Basler Sommernachts-spiele vom 16., 22., 23. und 26. Juni 1962 geniessen alle Mitglieder des Theatervereins (eingeschlossen die Kollektivmitglieder des Lehrervereins) eine Ermässigung von Fr. 2.– pro Billett. Ein Mitglied kann vier Plätze zu reduzierten Preisen beziehen.

4. Die von der kantonalen Lehrmittelverwaltung herausgegebene Schülerstatistik vom 1. Juni 1962 zeigt folgende Zahlen: 15 425 Primarschüler (inkl. Sekundar-

Hilfs- und Berufswahlklassen), 143 Heimschüler, 3146 Realschüler und 764 Schüler der Progymnasien. Total 19 478 Baselbieter Schüler.

5. Der Präsident der Kantonalkonferenz, Reallehrer Theo Hotz, Binningen, legt dem Vorstand seinen provisorischen Plan zur Gestaltung der Konferenz 1962 vor.

6. Schulinspektor Paul Jenni hat nach gründlichem Studium der Fragen über Filmerziehung und Filmunterricht, eingeschlossen die erfreulichen Erfahrungen des ersten basellandschaftlichen Filmkurses der Lehrerschaft, die Ergebnisse der bisherigen Arbeit in einem Bericht und den sich daraus ergebenden Anträgen der Erziehungsdirektion eingereicht. Er schlägt darin die Bildung einer amtlichen fünfgliedrigen Filmkommission vor. Dieselbe wird eine neue, schöne und dankbare Arbeit aufzunehmen haben, die sich über alle Belange des Jugendfilms erstrecken wird. – Der Vorstand dankt Herrn Jenni für seine grossen Bemühungen, die in voller Erkenntnis der mancherorts noch unerkannten Wichtigkeit der Massenmedien Film und Fernsehen geleistet werden. Die Anträge des Berichtes werden gutgeheissen.

7. Den Lehrern an unsern Berufswahlklassen soll auf Grund ihrer zusätzlich zu erwerbenden Ausbildung und der zu leistenden Tätigkeit in Berufsberatung, Berufskunde und des sehr stark beruflich gerichteten Unterrichtes eine Gehaltszulage zugesprochen werden. Der Vorstand erachtet Fr. 480.– pro Jahr als gerecht.

8. Der Vorstand durchgeht die Namen derjenigen Kolleginnen und Kollegen, die im Frühling 1962 ihr Amt angetreten haben, aber noch nicht Mitglieder des Lehrervereins geworden sind. E. M.

Lehrer aus Baselstadt und -land hörten die Silbermann-Orgel im Dom zu Arlesheim BL

Auf Einladung des Kantonalen Lehrervereins Baselland und der Kath. Lehrervereine Baselland und Baselstadt versammelten sich in Arlesheim BL am Mittwoch, den 16. Mai 1962, Lehrerinnen und Lehrer aus beiden Halbkantonen, um die kürzlich restaurierte Silbermann-Orgel im Dom kennenzulernen.

Guido Bartsch, Organist an der Josefskirche Basel und Kollaudator des Werkes, sprach einleitend vor einer interessierten, sehr zahlreich erschienenen Hörschaft über die Orgel und ihre Restauration.

Der berühmte Elsässer Orgelbauer Johann Andreas Silbermann (1712–1783) hatte das Werk im Jahre 1761 erbaut. Heute ist es das einzige noch guterhaltene Instrument dieses weltberühmten Meisters. Wohl war auch diese Orgel zur Zeit der Romantik nach den damaligen Maßstäben umgestaltet worden. Hohe Register verschwanden; Mixturen und Zungen wurden durch andere ersetzt; Pfeifen wurden gekürzt, um die Stimmung um einen halben Ton zu erhöhen.

In den Jahren 1960–1962 wurde das Werk nun durch die Orgelbaufirma O. Metzler und Söhne, Dietikon ZH, wieder in den ursprünglichen Zustand umgebaut. Das war eine höchst ehrenvolle, aber ungemein schwierige Aufgabe. Nach Ansicht der Fachleute wurde ein Resultat erzielt, das Anspruch erheben kann, dem Original Joh. Andreas Silbermanns mit grosser Wahrscheinlichkeit zu entsprechen.

Im zweiten Teil seines Referates führte uns Guido Bartsch in ein neues Werk ein, in die Choralfantasie über den Hasslerschen Choral «Verleih uns Frieden gnädiglich» von Ernst Pfiffner (*1922). Das anspruchsvolle Werk, im Auftrag des Kirchenrates Arlesheim

komponiert und anlässlich der Orgelkollaudation uraufgeführt, widerspiegelt die Angst und Zerrissenheit unserer Zeit. Melancholie, inniges Flehen, Auflehnung, Depression und schliesslich gläubiges Vertrauen in die Hilfe Gottes münden in einen Schluss von unerhörter Ausdruckskraft und Intensität.

Im Anschluss an das mit Begeisterung aufgenommene Referat war man nun auf den Klang dieser einzigartigen Orgel und auf das neue Werk Ernst Pfiffners gespannt. Man wurde nicht enttäuscht. In einem abwechslungsreichen Programm, das Werke verschiedener Epochen enthielt, führte uns Meister Bartsch die Klangwelt Silbermanns vor. Zu Beginn ertönte Ernst Pfiffners Choralfantasie, ein Werk, in das man sich immer und immer wieder hineinhorchen müsste, um es in seiner vollen Aussage erfassen zu können. Ergreifend waren aber auch viele andere Werke des reichen Programms, die hier nicht aufgezählt werden können.

Freuen wir uns, dass wir in unserer Gegend ein solch grossartiges Instrument haben. Viele werden allerdings wieder lernen müssen, zu hören, was weitherum seit Jahrzehnten nicht mehr gehört worden ist und was in diesem herrlichen Gotteshaus mit einmaliger Gültigkeit erlebt werden kann. Sagt doch H. E. Rahner über den Sinn der Orgel: «Der Orgelklang steht als entvokalisiertes Wort zwischen der Erhabenheit des Kultus und der Gleichmässigkeit und Sinngebundenheit des gewöhnlichen Daseins. Im Bewusstsein, in eine gegenwärtige Göttlichkeit den Klang zu tragen, liegt die tiefste Sinngebung, aus welcher Orgel und Orgelmusik in ihrer äusseren Erscheinungsform entstehen.» A. W.

Solothurn

Ist der Lehrerberuf nicht mehr attraktiv?

Seit Jahren hörte man im Volke draussen Klagen über eine zu starke Berücksichtigung der Mädchen bei der Aufnahmeprüfung ins Lehrerseminar in Solothurn und Olten. In einer Kleinen Anfrage an den Regierungsrat wurde festgestellt, dass im Frühling 1962 38 Knaben und 63 Mädchen in den ersten Kurs der Lehrerbildungsanstalt aufgenommen worden sind. Man erkundigte sich, ob es wohl möglich wäre, *mehr Knaben aufzunehmen*, damit der Lehrermangel und der Lehrerwechsel namentlich in den Landgemeinden abnehmen würden.

In seiner Antwort hält der Regierungsrat fest, dass seit zehn Jahren sich immer mehr Mädchen als Knaben zur Aufnahmeprüfung melden. Die Differenz in den Anmeldeziffern ist in dieser Zeit zugunsten der Mädchen stets grösser geworden. Es spiegelt sich in dieser Erscheinung die Tatsache, *dass der Lehrerberuf für das männliche Geschlecht nicht mehr attraktiv ist*. Von sechs oder sieben Schülern, die an den Bezirksschulen Solothurn und Grenchen von den Lehrern zur Aufnahmeprüfung des Seminars ermuntert wurden, meldete sich nur je einer. Diese Erscheinung beschränkt sich nicht nur auf den Kanton Solothurn, sondern ist in allen westlichen Ländern anzutreffen.

Wer Unterricht und Erziehung zu seiner Lebensaufgabe macht, muss sich ihr voll und ganz widmen, während viele andere Berufe nur den Einsatz bestimmter Fähigkeiten verlangen. Im Zeitalter der Technik und der Weltwirtschaft, so führt der Regierungsrat aus, erscheinen den jungen Leuten die einschlägigen Berufe als interessanter. Sie bieten auch ganz andere Aufstiegs-

chancen. – Die Ausübung des Lehrerberufs ist auf den Kanton beschränkt, während technische und kaufmännische Berufe den Weg in die weite Welt öffnen. Dass der Lehrer die Gebundenheit an einen engen Kreis als unbequem empfindet, beweisen die vielen Urlaubsgesuche, die Junglehrer oft schon nach sehr kurzer Amtstätigkeit beim Erziehungsdepartement einreichen.

Die Förderung des akademischen und technischen Nachwuchses entzieht dem Lehrerberuf gute Kräfte. Dies ist bei den Töchtern ungleich viel weniger der Fall. *Der Lehrer ist der Kritik der Öffentlichkeit* in einem Masse ausgesetzt, wie dies ausser bei den Politikern und den Pfarrherren bei keinem andern Beruf mehr der Fall ist. Das erfahren übrigens die Kinder schon im Schulkindesalter, wenn die Eltern am Familientisch ihre Lehrer unbedenklich kritisieren. Die Zeitungspolemiken über gelegentliche Entgleisungen von Lehrkräften (Prügelstrafe, Zügellosigkeit der Schuljugend, die den Lehrern zur Last gelegt wird, Aufnahmeprüfungen, Promotionsfragen usw.) tragen sicher auch nicht dazu bei, die Freude am Lehrerberuf zu heben.

Der Lehrer wird zudem da und dort *als Staatsbürger hintangesetzt*. Sein Beruf wird mit einem Teil von öffentlichen Aemtern in vielen Kantonen als unvereinbar erklärt. – Die Zahl der der Schule zugemuteten Aufgaben ist in ständigem Wachsen begriffen. Da die Autorität der Eltern häufig zu wünschen übriglässt, muss die Schule in die Lücke springen. Die Schule muss mehr und mehr als Ausleseinstanz für die Berufswahl fungieren. Dabei geht es nicht ohne Enttäuschung auf seiten der Eltern ab. Der Lehrer gerät dadurch in Misskredit, und seine Aufgabe wird erschwert und menschlich belastet.

Der Regierungsrat weist auch darauf hin, dass die *Ansprüche des Seminars* an die Leistungsfähigkeit der Schüler gegenüber früher gewachsen sind. Der Nachteil der Zahl der männlichen Lehrer bedeute nicht zwangsläufig einen Nachteil für unsere Volksschule. Es stehen heute viele Lehrerinnen vor mittleren und oberen Klassen, die mit ebenso grossem Erfolg arbeiten wie ihre Kollegen. Bei der Teilrevision des Schulgesetzes vom 3. Dezember 1961 wurden sie als an alle Schulstufen wählbar erklärt. Die Lehrerinnen stehen dem Staat durchschnittlich zehn Jahre zur Verfügung. Allerdings trifft es zu, dass sich viele Lehrerinnen nach drei oder vier Dienstjahren verheiraten und damit ihren Beruf aufgeben. Die Schulbehörden sind froh, dass die meisten der *verheirateten Lehrerinnen* während des Militärdienstes der Lehrer als Stellvertreterinnen und Verweserinnen amten. Die Lehrerinnen beziehen auch während der durchschnittlichen Schuldienstzeit von zehn Jahren nie den höchsten Lohn, so dass dadurch auch eine Ersparnis erzielt wird.

Die vorzeitigen Austritte aus dem Lehrerstand bedeuten überdies jeweils einen Gewinn für die staatliche Pensionskasse, indem der von den Lehrerinnen einbezahlte Anteil ohne Zins zurückerstattet, der Staatsanteil aber der Kasse einverleibt wird. Im übrigen ist es nicht richtig, den Lehrerinnen und natürlich auch den Lehrern die Kosten vorzurechnen, die der Staat für ihre Ausbildung aufwendet; denn die Gymnasiasten und Gymnasiastinnen erhalten ihre Ausbildung auch unentgeltlich. Nur spricht bei ihnen niemand von einer Verpflichtung gegenüber dem Staat.

Der Regierungsrat ist dennoch stets bestrebt, so viele Jünglinge als möglich in die Lehrerbildungsanstalt aufzunehmen. Das Resultat der diesjährigen Prüfung hätte jedoch keine weiteren Aufnahmen zugelassen. Während

noch 1956 der persönliche Notendurchschnitt eines Kandidaten 4,57 betragen musste, damit ein Schüler in die Lehrerbildungsanstalt aufgenommen wurde, musste 1962 ein persönlicher Durchschnitt von bloss 4,06 in Kauf genommen werden, um genügend Nachwuchs zu erhalten.

Mit dieser Kleinen Anfrage wurde ein aktuelles Schulproblem angeschnitten. Vielleicht wird man im Volke auch wieder etwas mehr Rücksicht auf den so begehrten Lehrer nehmen müssen, wenn die Abwanderung in andere und oft viel attraktivere Berufe nicht noch stärker ausfallen soll. Heute wird den so raren Dienstmädchen auch eine wesentlich andere Behandlung zuteil, als das früher üblich war. Warum soll man sich nicht auch gegenüber den Lehrkräften durch eine vornehme und ab und zu doch etwas zurückhaltendere Einstellung der heutigen Situation anpassen? sch.

Thurgau

Die thurgauische Schulbibliothekkommission, die Sektion Thurgau des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur und der kantonale Lehrerverein haben sich zu einer gemeinsamen Aktion für das gute Jugendbuch zusammengefunden. Die prächtige Wanderbücherei des SLV ist seit Mitte Mai bis zu den Sommerferien in unserem Kanton zu Gast. Die umfangreiche Schau wurde im Rahmen von Elternabenden bereits an fünf thurgauischen Orten gezeigt. Die Veranstaltungen, welche jeweils von den örtlichen Lehrervereinen organisiert wurden, sollen erfreulicherweise einen erfolgreichen Verlauf genommen haben. Lehrervereine, welche allenfalls noch Interesse für die 750 Bände umfassende Wanderausstellung haben, mögen sich mit Kollege Franz Huser in Frauenfeld in Verbindung setzen. ei.

Zug

«Lehrer, bleib bei deiner Klasse!»

Immer mehr schweizerische Gemeinden von grösserer Einwohnerzahl gehen in ihrer politischen Organisation dazu über, die Einwohner-Gemeindeversammlung durch einen Grossen Gemeinderat zu ersetzen. Die direkte Demokratie wird damit mehr und mehr einem indirekten Mitspracherecht der Bürger weichen müssen.

Jede Gemeinde, die diesen Schritt beschlossen hat, stellt dazu Reglemente auf, die unter vielen Bestimmungen auch über die Wählbarkeit zum Grossen Gemeinderat Auskunft geben. Gerade darin kommt es dann oft zum Ausdruck, wie weit man mit der neuen staatsbürgerlichen Ordnung vom Idealfall der urschweizerischen Landsgemeinden oder auch einer Gemeindeversammlung alten Stils sich entfernt hat. Es werden nämlich in diesen Wahlbestimmungen oft ganze Berufsgruppen vom passiven Wahlrecht ausgeschlossen, und damit wird ihnen praktisch das bürgerliche Vertrauen entzogen. Wenn z. B. *die Stadt Zug* in ihrem neuen Reglement für den Grossen Gemeinderat ihre Beamten und Lehrer als nicht wählbar erklärt, so muss dieser Rechtsausschluss doch vor allem die Lehrerschaft unserer vielgepriesenen Demokratie befremden. Man hat zwar schon in ähnlichen Situationen in der Tagespresse gegen die Lehrer mit dem Schlagwort «Lehrer, bleib bei deiner Klasse!» polemisiert. Zu unserer Standesehre sei festgestellt, dass solche Angriffe von anderer Seite als Aufbauschung und Stimmungsmacherei entlarvt wurde.

Warum sollen Lehrer nicht in einen Gemeinderat gewählt werden können? Weder Zeit noch Bildungsmangel und auch nicht unzureichendes Wissen kann ihre Ernennung verhindern. Vielleicht hält man sie als zu interessiert! Man befürchtet möglicherweise, die Gemeinde würde, wenn einer oder zwei Lehrervertreter im besagten Rat sitzen, zuviel für das Schulwesen auslegen. Erstens sind sie auf keinen Fall in der Mehrheit, und das Einsteigen für geordnete und zeitgemässe Verhältnisse in Schulhaus-, Turnhallen- und Spielplatzfragen usw., wo es not tut, wäre ein schönes Anliegen. Die Jugend steht hoch im Kurs, und die Jugendvertreter, die oft besser als die Eltern merken, wo die Jugend der Schuh drückt, wo deren gesunde Betätigung sich eingeengt fühlt und wo eine gewisse Zerfahrenheit und Nervenbelastung durch die örtlichen Verhältnisse gefördert werden, können als Mitglieder eines Gemeinderats in mancher Frage nützlich wirken. Man schliesse sie nicht aus!

Diskutiert etwa ein Gemeinderat keine Baufragen, weil ein «interessierter» Architekt oder Handwerker im Rat sitzt? Kommt ein Anliegen der Landwirtschaft auf die Traktandenliste, weil Landwirt X als Ratsmitglied (und hoffentlich interessiert!) zuhört? Schweigt der Heizungsfachmann bei der Beratung, ob man im Rathaus auf die Oelfeuerung übergehen soll usw.?

Beamte im eigentlichen Sinn sind die Lehrer nicht. Sie sind Funktionäre von Gemeinde und Kanton, haben einen recht freien Erzieherauftrag. Zu Kollisionen wird selten Anlass sein, wenn sie in einer Gemeindeexekutive mitwirken. Einzige Ausnahme bilden die Lehrerbesoldungsgesetze. Hier könnten sie evtl. in Ausstand treten.

In der öffentlichen Kommission stehen Fachleute gut an, sind sogar unerlässlich. Wenn man Lehrer vom Gemeinderat ausschliesst, so bedeutet das im Grunde, dass eine der bedeutendsten Staatsaufgaben, die Jugendbildung, nicht in ihrer ganzen Bedeutung erfasst wird.

A.T.

Zürich

Im Zürcher Gemeinderat kam am 6. Juni 1962 eine *Anregung* zur Sprache, die folgenden Wortlaut hat:

«Es ist bedauerlich, dass in der Stadt Zürich seit Jahren nicht mehr Lehrstellen der Volksschule mit männlichen Lehrkräften besetzt werden können. Solange andere Gemeinden ihren Lehrern 4- und 5-Zimmer-Wohnungen zu günstigen Mietzinsen zur Verfügung stellen, in der Stadt Zürich aber nur selten solche Wohnungen zu finden sind, wird sich diese Situation nicht ändern. Damit die Stadt Zürich wieder vermehrt auch männliche Lehrkräfte anstellen kann, wird der Stadtrat eingeladen, Wohnungen für Lehrer bauen zu lassen, so wie dies andere Gemeinden seit langem tun.»

Die Diskussion war uneinheitlich, spielen in die Ausführung doch eine Menge recht komplizierter rechtlicher Angelegenheiten hinein: z. B. als Sonderregelung für die Lehrer, der die andern Stadtfunktionäre nicht teilhaftig würden; der Bau von Berufsstandquartieren, die nicht erwünscht sind; die Aufgabe des Prinzips der freien Wohnungswahl.

Die Aufstockung von geeigneten Schulhäusern durch Lehrerwohnungen wurde u. a. vorgeschlagen.

Schulvorstand Baur gibt zu der von ihm namens des Stadtrates angenommenen Anregung einige allgemein interessante Zahlen. Man vernimmt, dass der Anteil der *Lehrerinnen* in der Stadt auf 55,5% gestiegen ist; von 2200 Lehrstellen sind zurzeit 237 nur provisorisch

besetzt; die kantonale Besoldungsregelung gestattet den Landgemeinden, eine gegenüber der Stadt um 500 Fr. höhere Lohnzulage auszurichten. Bekanntlich verfügt man in Landgemeinden oft über Lehrerwohnungen. Das Schulamt der Stadt hat sich in mehreren Fällen selbst um die Wohnungsvermittlung bemüht, was bisher in sechs Fällen geglückt ist. **

Aus der Pädagogischen Presse

«Heilpädagogische Werkblätter»

herausgegeben vom Institut für Heilpädagogik (Oberleitung: Universität Freiburg i. Ue.), Löwenstrasse 3, Luzern.

Nr. 3, Mai/Juni 1962, 31. Jahrgang, S. 97–144. Fr. 1.50.

Inhalt: Lennhoff F. G., Einige persönliche Erinnerungen an Alfred Adler (98–99); Kramer Josefine, Die Zuverlässigkeit des Kramer-Tests (100–108); Hess Maria, Die Erfassung des sprachgebrechlichen Kindes und Jugendlichen II: Die Erfassung im engeren Sinne (108–113); Atzesberger Michael, Vordringliche Aufgaben der sprachlichen Ausdrucksschulung in der Hilfsschule (113–122); Roth Alfred, Der Aufbau eines elementaren Geographieunterrichtes in der Sonderschule II (123–130); Kratzmeier Heinrich, Die Hörbewegung im Taubstummenbildungswesen (130–135); Wagner R., Arbeitsüberlastung – Arbeitszeitverkürzung im Heim (135–139); Heller Max, Die Höchstbegabtenquote in der Schweiz (140).

Kurse und Vortragsveranstaltungen

KURS FÜR SOZIODRAMA UND JEUX DRAMATIQUES

Montag, den 9. Juli, bis Samstag, den 14. Juli 1962, in der Reformierten Heimstätte Boldern-Männedorf
Leitung: Frau H. Frei, Wangen bei Olten, und Ch. Schnyder, Boldern

Kosten für die ganze Woche (Kursgeld inbegriffen): Fr. 80.–.
Anmeldungen bis zum 30. Juni.

MODERNE ZEITSTRÖMUNGEN – UND WIR?

Internationale Herzberg-Sonnenberg-Jugendtagung vom 15. bis 25. Juli 1962 im Volksbildungsheim Herzberg ob Aarau
15. Juli: Eröffnungsabend am Kaminfeuer mit Vorstellen.

16. Juli: Dr. Fritz Wartenweiler, Frauenfeld: «Integration Europas – Integration der Erde?» Sammi Wieser, Herzberg: «Geschichte und Aufgabe des Herzberges.» Spielabend für alle.

17. Juli: Berichte der Teilnehmer aus verschiedenen Ländern (auch über den Sonnenberg). Dr. Elisabeth Rotten, Saanen: «Verständigung als Aufgabe unserer Zeit!»

18. Juli: Dr. Jef Last, Amsterdam: «Wie können wir den Entwicklungsländern helfen?» Ausflug auf die Wasserfluh. Filmabend: «Der Weg ins Leben.»

19. Juli: Filmgespräch mit Rolf Lerf, Zürich; am Nachmittag von Max Hafner, Zürich: «Von Blues, Spirituals und Jazz.»

20. Juli: Ganztägige Carausfahrt in die Ostschweiz nach Trogen, wo im Kinderdorf Pestalozzi die 9. Internationale Lehrertagung stattfindet.

21. Juli: Freizeitbeschäftigung in Theorie und Praxis. Jugenddancing am Abend.

22. Juli: Möglichkeit zum Besuch des Gottesdienstes. Nachmittag frei. Am Abend kleine Hausmusik.

23. Juli: Prof. Dr. J. Lutz, Zollikon: «Probleme der modernen Erziehung.» Besuch des Kunstmuseums in Aarau. Dr. H. J. Schultz, Zürich: «Kunstströmungen in Skandinavien.»

24. Juli: «Die Zeitung: Zerrspiegel unserer Zeit?»: Gespräch mit Dr. Th. Wieser, Zürich. Schlussgespräch und Abschlussabend.

Die Kosten sind 90 Fr./DM pro Person.

Helga und Sammi Wieser, Volksbildungsheim Herzberg, Post Asp, Aargau, Schweiz

REISEN DES DÄNISCHEN INSTITUTS, ZÜRICH

Nordische Kunst, Kunsthandwerk und Architektur
28. Juli bis 11. August 1962

Die erste Woche wird in der modern eingerichteten *Volks-hochschule Krogerup* verbracht, nah am Øresund und dem *Museum Louisiana* gegenüber. In Referaten und Aussprachen wird man sich mit der prähistorischen Kunst, mit Kunst und Architektur des Mittelalters und mit Kunst, Kunsthandwerk und Architektur der Neuzeit auseinandersetzen. Auf Exkursionen werden alte und neue Baudenkmäler, öffentliche und private Kunstsammlungen, kunstgewerbliche Werkstätten usw. besucht.

In der zweiten Woche werden die Eindrücke der Kurswoche ergänzt mit Studienbesuchen in *Göteborg* (Kunstmuseum, Röhsska-Museum für skandinavisches Kunstgewerbe mit Spezialausstellung «Neue skandinavische Form»), in *Bohuslän* (das grösste Gebiet Skandinaviens mit prähistorischen Felsenzeichnungen) und in *Oslo* (Historisches Museum, Wikingerschiffe auf Bygdøy, Nationalgalerie usw.). Die Rundreise schliesst in *Jütland* mit Besichtigung der mittelalterlichen Fresken in den Dorfkirchen, des Wikingerfriedhofes Lindholm Høje und moderner Architektur in Aalborg und Aarhus.

Kosten: Fr. 650.- mit Liegewagen ab Basel, alles inbegriffen. Spezialprospekt im Dänischen Institut erhältlich.

Küstenwanderung an der Nordsee und am Limfjord

Nachdem die Gruppen A und B schon überzeichnet sind, wird vom 19. Juli bis 2. August eine dritte Gruppe (C) durchgeführt, die von Bezirkslehrer Dr. Ernst Annen, Lenzburg, geleitet wird. Kosten: Fr. 550.- mit Liegewagen ab Basel, alles inbegriffen. Programm und alle Auskünfte im Dänischen Institut, Tödistrasse 9, Zürich, erhältlich.

14. INTERNATIONALE BACH-WOCHE

vom 5. bis 12. August 1962 im Volksbildungsheim Herzberg bei Asp, Aargau, Schweiz

Leitung: Fritz Jöde und Gerhard Maasz. Mitarbeiter: Helmut Förster, Otto von Irmer und Reinhold Stapelberg

Im Mittelpunkt der Chorarbeit steht ausser den Chorälen die Motette «Singet dem Herrn» und nach Möglichkeit die

Kantate «Uns ist das Heil und die Kraft». Der Schwerpunkt der instrumentalen Arbeit liegt beim «Musikalischen Opfer», das auch Thema der Hörstunden sind wird. Ferner wird erarbeitet das Doppelkonzert für zwei Cembali in D-Dur, das Klavierkonzert in C-Dur und das 6. Brandenburgische Konzert. Helmut Förster spielt eine Orgelmusik in Frick.

Die Teilnehmergebühr einschliesslich Unterkunft und Verpflegung beträgt je nach Unterkunft etwa 85 Fr./DM. Anmeldung im Volksbildungsheim Herzberg.

DAS ZÜRCHER KAMMERORCHESTER

Leitung: Edmond de Stoutz
sucht zur Gründung eines ständigen kleinen gemischten Chores junge Stimmen. Gesangliche oder instrumentale Vorbildung ist erwünscht.

Interessierte Damen und Herren werden gebeten, sich beim Sekretariat des Zürcher Kammerorchesters, Postfach Zürich 32, Tel. 34 17 37, zu melden.

INSTITUT FÜR BEHANDLUNG VON ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSFRAGEN BASLER SCHULAUSSSTELLUNG

229. Veranstaltung

Leitung: *W. P. Mosimann*, Lindenhofstrasse 40, Basel
Rhythmikkurs

für Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte der Primarschulen

Leitung: *Trudi Pfisterer*, Methodiklehrerin
am Kantonalen Lehrerseminar

Organisatorisches: Der Kurs findet an sechs Freitagabenden, je 17.00–18.00 Uhr, statt. Beginn: 24. August 1962.

Ort: Seminarkindergarten Schmiedenzunft, Gerbergasse 24. Turnschuhe, Block und Bleistift.

Die Teilnehmerzahl ist beschränkt. – Die schriftliche Anmeldung soll enthalten: Name und Vorname, Adresse und Telephon, Schulanstalt und Schulhaus, Angabe, ob bereits ein Kurs besucht wurde.

Büchereingänge

106. Programm der *St.-Gallischen Kantonsschule* für das Schuljahr 1962/1963, 89 Seiten.

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

Fahnen

jeder Art und Grösse
Katalog verlangen

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

Deutscher Gymnasiallehrer

34 Jahre alt, ledig, mit Lehrbefähigung für Deutsch und Geschichte (Studium in der Schweiz; sehr gutes wissenschaftliches Examen), von seiner deutschen Schulbehörde beurlaubt, um das Schweizer Schulwesen kennenzulernen, hat ein Jahr an einer Internatsschule gearbeitet und sucht auf den Herbst 1962 Stelle an einer öffentlichen oder Privatschule für ein oder zwei Jahre.
Offerten unter Chiffre 2501 an Conzett & Huber, Inseratenabteilung, Postfach, Zürich 1.

Gesucht in Kinderheim auf 20. Oktober 1962

junge Lehrerin

Offerten an: **J. Schäppi**, Kinderheim Freudenberg, Arosa,
Tel. (081) 3 18 56.

DEUBAU 62 ESSEN

Deutsche Bau-Ausstellung 1962
29. Juni 1962 Sonderflug

SCHULBAU

In Originalgrösse aufgebaute Raumgruppen für Volksschule, höhere Schulen und Berufsschulen. Räume für den naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht. Schulhygiene und Schulgesundheitspflege.

Dieser Sonderflug wird speziell für Kommissionen, Behörden und Studiengruppen durchgeführt.

Im Preise von Fr. 178.— inbegriffen:

Flug Basel-Düsseldorf-Basel, alle Transfers (Car nach Essen), Frühstück und Nachtessen im Flugzeug, Airporttaxen.

Anmeldung und
Detailprogramme
Telephon (061) 24 56 17

FLYING TOURS BASEL
Rütlistrasse 51

SONDERFLUG



Cembali
Spinette
Clavichorde
Portative

O. Rindlisbacher
Dubsstrasse 26 Zürich 3

Bündner Lehrer
sucht

Aushilfsstelle

ab sofort bis Ende September. Offerten unter Chiffre G 10397 Ch an Publicitas Chur.

Ferien und Ausflüge



Bern

Panorama der Stadt Thun

gemalt von Marquard Woher
(1760—1830)
Schadaupark — Bildgrösse 40 x 7,5 Meter

Das lebensgrosse Bild einer Stadt um 1800, wie sie Goethe und Kleist gesehen.

Geöffnet: 10—12 und 13.30—17 Uhr
Eintritt für Schulen: 30 Rappen pro Kind

Graubünden



Weissfluhgipfel

(2844 m ü. M.)

Grossartige Rundschau in die Alpen, Ausgangspunkt reizvoller Wanderungen; deshalb das ideale Ausflugsziel!

DAVOS-PARSENN-BAHNEN

Parsennbahn Parsennhüttenbahn Weissfluhgipfelbahn
Prospekte und Fahrpläne bei der Verwaltung, Davos-Dorf.

Ein Ziel für Ihre diesjährige Schulreise? Kennen Sie

Gotschnagrät ob Klosters?

Müheless erreichbar mit der Luftseilbahn. Der Ausgangspunkt herrlicher Bergwanderungen ins Parsenngebiet. Stark ermässigte Fahrpreise für Schulen. Bergrestaurant. Wir freuen uns auf Ihren Besuch!

Verlangen Sie bitte Vorschläge und Prospekte bei der Betriebsleitung der Luftseilbahn Klosters-Gotschnagrät-Parsenn, Klosters, Telefon (083) 3 83 90.

Ostschweiz

Eidg. konz. **Schiffbetrieb auf dem Walensee** mit Motorschiffen. Platz bis 250 Personen. Sonder- und Taxifahrten nach tel. Vereinbarung.

Fritz Walser, Quinten SG, Tel. (085) 8 42 68
Julius Walser, Quinten SG, Tel. (085) 8 42 74



W. Müller-Vogt, Küchenchef

Für Schulreisen — Vereine — Gesellschaften
Verlangen Sie Menu-Vorschläge Tel. (053) 5 32 88

Schulreisen und Vereinsausflüge

Die

Rorschach-Heiden-Bergbahn

führt in ideale Ausflugs- und Wandergebiete

Schweiz. Schulreise- und Gesellschaftstarif

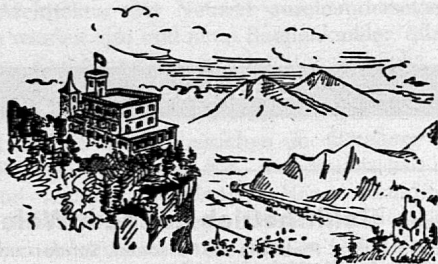


Säntis-Schwebbahn

Schwägalp und Säntis sind immer begehrte Ausflugsziele für Schulreisen. Stark ermässigte Fahrtaxen für Schulen auf der Säntis-Schwebbahn.

Bahnhofbuffet Sargans

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



Seilbahn Ragaz-Wartenstein

Die Aussicht von Wartenstein auf Bad-Ragaz, Sargans und die Bündner Herrschaft ist genussreich und instruktiv und wird jedem Kind in lebendiger Erinnerung bleiben.

Hotel Wartenstein

Der schöne Ausflugspunkt im St.-Galler Oberland. Den Schulen und Vereinen empfohlen auf dem Rückweg von der Tamina-Schlucht. Gutes und reichliches Essen. Neue Direktion: W. Trösch-Gafner

Wallis

Sporthotel Wildstrubel, Gemmipasshöhe

2322 m Telephone (027) 5 42 01

Der Gemmipass ist ab Mitte Juni gangbar. — Spezialpreise für Schulen und Gesellschaften. Prospekte und Preislisten zur Verfügung. Familie de Villa

Für Schulreisen Eggishorn-Märjelensee empfehlen wir unser schönes Matratzenlager mit und ohne Verpflegung. Mässige Preise. Familie Glaisen-Karlen, Hotel Bettmerhorn, Bettmeralp VS, Telephone (028) 7 31 70.

Luftseilbahn Leukerbad-Gemmipass

1410 m bis 2322 m über Meer

Mit der neuerstellten Luftseilbahn gelangen Sie in 8 Minuten auf die Passhöhe. Spezialbillette für Schulen und Gesellschaften. Prospekte zur Verfügung. Telephone (027) 5 42 01

Zentralschweiz

Der schönste Schul- und Vereinsausflug ist die Jochpasswanderung

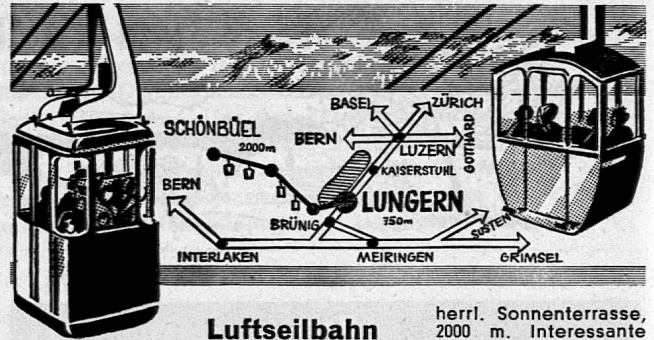
Route: Sachseln - Melchtal - Frutt - Jochpass - Engelberg oder Meiringen; oder der neue Höhenweg: Planplatte - Hasliberg - Brünig.

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

essen und logieren Sie sehr gut und preiswert. Herrliche Ferien. Neues Matratzenlager. Heimelige Lokale. Moderne Luftseilbahn. Offerte verlangen! SJH. Telephone (041) 85 51 27. Besitzer: Fam. Durrer u. Amstad

BRUNNEN Café Hürlimann, alkoholfreies Restaurant

Bahnhofstrasse, je 3 Minuten von Bahnhof SBB und Schiffstation. Für Schulen bekannt, gut und vorteilhaft. Grosser Restaurationsgarten. Grosser Parkplatz. Tel. (043) 9 11 64.



Luftseilbahn Lungern-Schönbüel

herrl. Sonnenterrasse, 2000 m. Interessante Gesellschaftsreisen. Kurort am See. Mannigfache und herrliche Höhenwanderungen.

Auskunft und Prospekte Büro Seilbahn (041) 85 64 65 oder 85 64 85 oder Verkehrsbüro 85 61 70.



Exklusiv und gewissenhaft ist das Schweiz. Kontaktinstitut der kultivierten Kreise, Postfach 355, Bern 2. Diskret wird Ihnen Auskunft erteilt, aus der Sie die Ihnen passende Möglichkeit zur glücklichen Ehe ersehen können.

Sekundarschule Kilchberg b. Zürich

Da der bisherige Amtsinhaber für 1 bis 2 Jahre an einer ausländischen Schule tätig sein wird, sucht die Sekundarschule Kilchberg b. Zürich auf den 21. August 1962 (evtl. später) einen

Vikar

mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung. Da das Vikariat länger als 20 Wochen dauert, wird die gesetzliche Verweserbesoldung ausbezahlt. Eine möblierte Wohnung kann evtl. zur Verfügung gestellt werden.

Anmeldungen sind zu richten an den Präsidenten der Schulpflege, Herrn Heinrich Kägi, Lindenweg 5, Kilchberg b. Zürich.

Zentralamerika

Schweizer Familie auf grosser abgelegener landwirtschaftlicher Farm (Tropenklima) sucht

Hauslehrer

zu 4 Kindern, Unterricht auf Primar- und Sekundar- (evtl. Real-) Stufe, sowie Englisch für Anfänger. Die örtlichen Verhältnisse bedingen, dass der Lehrer mit Kindern und Familie eng zusammenlebt.

Stellenantritt anfangs April 1963. Vertragsdauer zwei Jahre, bezahlte Hin- und Rückreise, Lohn, Ferien und Versicherungen nach Uebereinkunft.

Zuschriften erbeten unter Chiffre 2401 an Conzett & Huber, Inseratenabteilung, Postfach, Zürich 1.

Zu verkaufen in zentraler Lage SCHULHEIM Platz für 18-20 Kinder. Schöner Spielplatz. Offerten unter Chiffre 2502 an Conzett & Huber, Inseratenabteilung, Postfach, Zürich 1.

Wir zahlen auf Einlagen
ab Fr. 2000.—

5%

festen Zins

Verlangen Sie unverbindlich
ausführlichen Prospekt und
Details.

**Aktiengesellschaft für
Industriefinanzierungen**



Talstrasse 82, Zürich 1 Tel. (051) 27 92 93

Neue Mädchenschule Bern — Lehrerinnenseminar

Nach unerwartetem Hinschied des Konrektors ist an
unserem Lehrerinnenseminar eine

Hauptlehrstelle für Biologie

neu zu besetzen. Wir möchten wenn möglich eine Biolo-
gin mit der Aufgabe betrauen. Gehalt: Lehrerin maximal
Fr. 15 183.— plus 12 Prozent Teuerungszulage, Lehrer maxi-
mal Fr. 19 902.— plus 12 Prozent Teuerungszulage. Obliga-
torische Zugehörigkeit zur Bernischen Lehrerversicherung.
Amtsantritt Oktober 1962, evtl. April 1963.

Bewerberinnen oder Bewerber, die die Arbeitsgemein-
schaft einer freien evangelischen Schule suchen, mögen
sich bis zum 30. Juni bei der Direktion der Neuen Mädchen-
schule Bern, Waisenhausplatz 29, anmelden.

Für die Neue Mädchenschule
der Direktor: R. Morgenthaler

Gesucht in der Zeit vom 15. August bis 30. September 1962
frohmutige

Kindergärtnerin oder Lehrerin

als Ferienaushilfe zu drei Kindern (5 bis 11 Jahre). Keine
Hausarbeit. Beste Bedingungen.

Offerten mit Bild, Lebenslauf, Zeugniskopien an
J. Bauer, Hürnen 83, Meilen ZH, Telephon (051) 73 11 72



Vielleicht erst bei einem Unfall, dann aber
um so mehr, werden Sie es schätzen, bei einer
Gesellschaft versichert zu sein, die in der Schweiz
und im Ausland für ihre rasche, zuvorkommende
Schadenbehandlung einen guten Ruf hat.

Winterthur UNFALL

Rechtschreibe- kartotheke

von A. Schwarz, Lehrer
100 Karten zur Rechtschreibung,
das ideale Hilfsmittel für die
individuelle Nachhilfe.
Verlangen Sie Prospekt oder
Ansichtssendung

Ernst Ingold & Co., Herzogenbuchsee

Das Spezialhaus für Schulbedarf



Verlangen Sie den
farbigen
Spezialprospekt

ROBINSON-ZELTE

sind Dank dem raffinierten Gestänge und der automatischen Dach-
verspannung absolut sturmsicher und in 10 Minuten aufgestellt.
14 verschiedene Modelle. Hunderte von überzeugten und begeis-
terten Kunden. Einmalig in Preis und Qualität. Mod. CAMAR-
GUETTE (Hauszelt) nur Fr. 398.—.
Generalvertretung der ROBINSON- und TRIGANO-Zelte

SPORT

bär

ist das ideale
Einkaufszentrum
für sportliche
Leute

WÄDENSWIL

Telephon (051) 95 68 20

Ferienkolonie

Baugrundstück von 136 a mit Bauernhaus für Ferienkolonie
en bloc zu verkaufen. Voralpine Höhenlage, 1050 m, Auto-
zufahrt. Schönste Aussicht, Ruhe, Erholung, Wanderungen,
Skisport. Alle Anschlüsse möglich. Auskunft erteilt: Ge-
meindeschreiberei **Röthenbach i. E.**, Telephon (035) 6 14 05.

HIDAR

Dieser schweizerische Hochleistungsprojektor erlaubt durch einfache und rasche Auswechslung verschiedener Vorsatzteile die Projektion von Stumm- und Tonfilmen 16 mm, Diapositiven aller Formate, Bildbändern und Mikropräparaten. Die ausserordentliche Lichtstärke ergibt zusammen mit dem starken Kühlgebläse hervorragende Projektionsergebnisse.

**unerreichte
Lichtstärke**

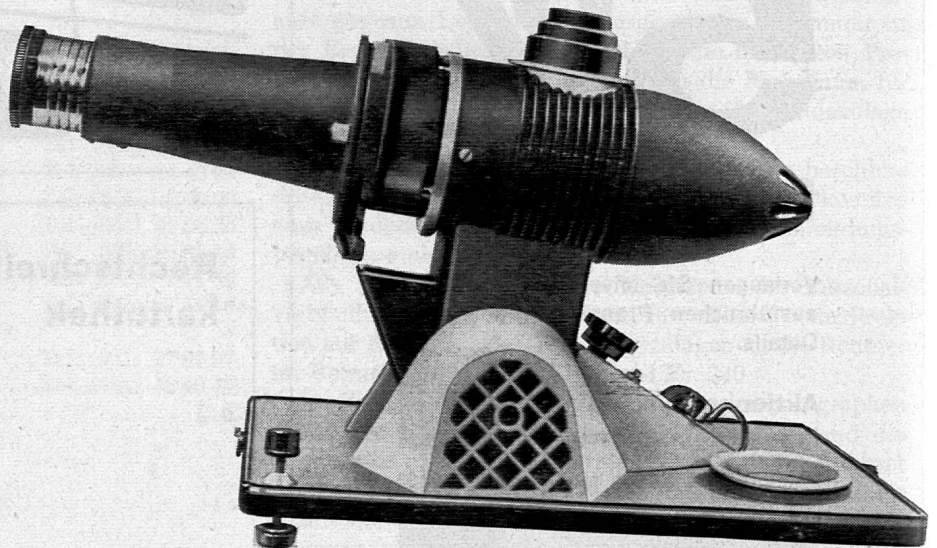
**asphärisches
Kondensorsystem**

**auswechselbare
Objektive**

**universell
ausbaufähig**

**Projektionslampe
500 oder 750 Watt**

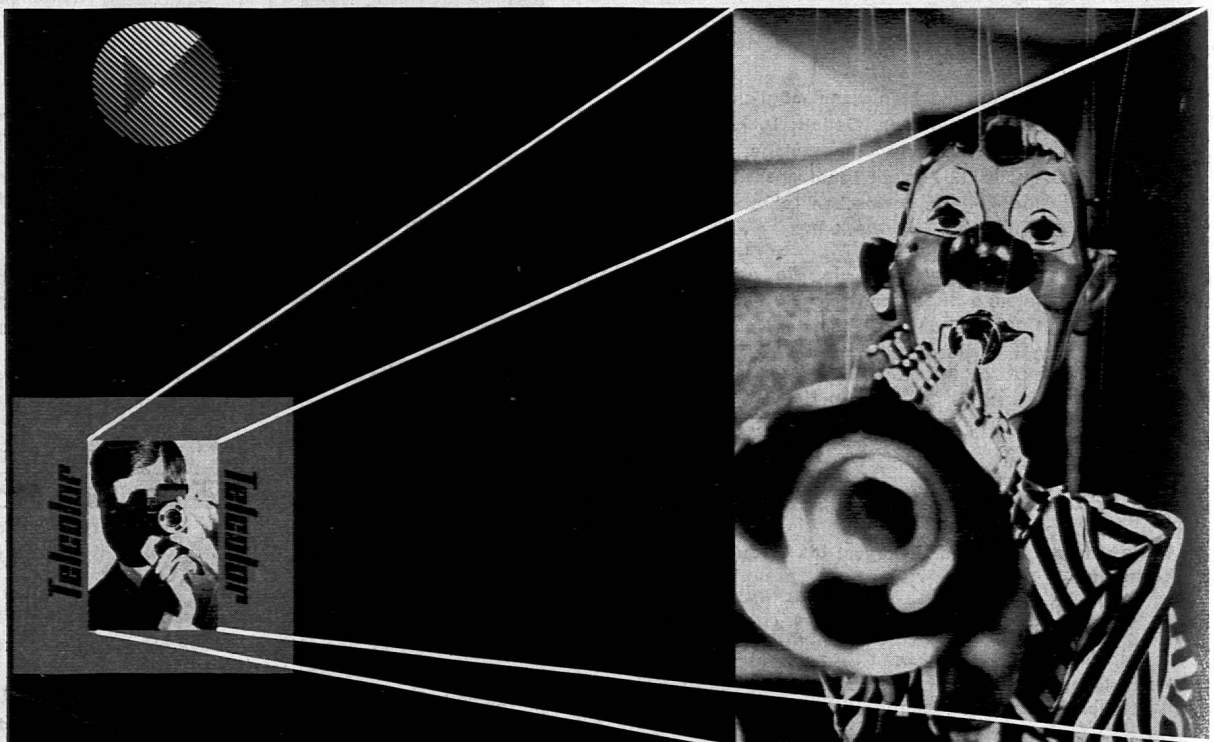
Ventilator Kühlung



Awyco AG Olten Ziegelfeldstrasse 23 Telefon 062/58460 Hidar als Diaprojektor 5 x 5 cm

**Nicht hörbar... sichtbar ist die überzeugende
Wirkung der Farbtöne des Telcolor-Films**

Tellko Fribourg



Für Dias; für Farbkopien auf Papier Erhältlich in den Photo-Fachgeschäften

7

DER PÄDAGOGISCHE BEOBACHTER IM KANTON ZÜRICH

Organ des Zürcher Kantonalen Lehrervereins · Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

ERSCHEINT MONATLICH EIN- ODER ZWEIMAL

56. JAHRGANG

NUMMER 10

22. JUNI 1962

Gemeindezulagen für die zürcherischen Volksschullehrer

Mit der Zustimmung des Kantonsrates zur Vorlage der Regierung vom 15. Februar 1962 ist die Festsetzung der Höchstgrenzen für die Gemeindezulagen der zürcherischen Volksschullehrer am 4. Juni 1962 zu einem erfreulichen Abschluss gebracht worden. Die rückwirkende Inkraftsetzung des ersten Teils des Antrages auf die Zeit vom 1. Oktober 1960 bis 31. Dezember 1961 und des zweiten Teils auf den 1. Januar 1962 setzt die Gemeinden in die Lage, die Gemeindezulagen ihrer Lehrer den veränderten Verhältnissen anzupassen und Besoldungsverbesserungen, die dem übrigen Gemeindepersonal bereits zukommen, auch auf die Lehrer auszuweiten.

Einer Oppositionsgruppe im Kantonsrat, die mit wenig stichhaltigen Gründen eine Reduktion der Ansätze um Fr. 500.- verlangte, blieb die Gefolgschaft versagt. Die grosse Mehrheit des Rates wollte die Gemeindeautonomie nicht weiter einschränken, als dies der Regierungsrat mit seinem Antrag vorgeschlagen hat. Damit sind die Grenzen wie folgt festgesetzt:

- I. Für die Zeit vom 1. Oktober 1960 bis 31. Dezember 1962:
 - für Primarlehrer Fr. 2620.- bis Fr. 4800.-
 - für Lehrer der Oberstufe Fr. 2750.- bis Fr. 4580.-
- II. Für die Zeit ab 1. Januar 1962:
 - für Primarlehrer Fr. 2820.- bis Fr. 5660.-
 - für Oberstufenlehrer Fr. 3100.- bis Fr. 5940.-
 - für Arbeits- und Haushaltslehrerinnen pro Jahresstunde Fr. 85.- bis Fr. 169.-

Gerne stellen wir fest, dass mit dieser Regelung die Begehren der Lehrerschaft in dieser Sache erfüllt worden sind.

Wir möchten aber auch den Kolleginnen und Kollegen in Erinnerung rufen, dass dieses Ergebnis nur durch eine geeinte Lehrerschaft und die wohlabgewogenen Bemühungen des ZKLV erreicht werden konnte.

Da die Besoldungsverbesserungen allen Volksschullehrern zugute kommen, richten wir an die unserer Organisation immer noch Fernstehenden die Aufforderung, dem ZKLV beizutreten. Nehmen Sie das kleine Opfer des Jahresbeitrages, das ja nur zum Wohle der Schule und der Lehrer verwendet wird, auf Ihre *eigenen* Schultern.

Der Kantonalvorstand

Einen lesenswerten Bericht über die Reaktion der Lehrerschaft der Stadt Zürich auf die Abstimmung über die städtische Besoldungsvorlage finden Sie unter den Mitteilungen.

Versicherungsverhältnisse der Lehrerschaft des Kantons Zürich ab 1. Januar 1962

Versicherte Besoldung	Kant. Grundgehalt <i>ohne</i> versicherte Gemeinde- zulage		Kant. Grundgehalt <i>mit</i> versicherter <i>maximaler</i> Gemeindezulage	
	Gemeindezulage: PL	S-, R-, OL	2820-5660 PL	3100-5940 S-, R-, OL
1. Dienstjahr	11 280	13 800	14 100	16 900
6. Dienstjahr	12 720	15 450	16 960	19 970
ab 11. Dienstjahr	14 160	17 100	19 820	23 040
<i>Versicherungsprämien</i>				
ab 11. Dienstjahr				
BVK 6 %	850	1 026	1 189	1 382
AHV + IV 2,4 %	340	410	475	553
	1 190	1 436	1 664	1 935
<i>BVK</i>				
<i>Invalidenrenten</i>				
nach 5 Dienstj. 40 %	4 258	5 200	5 784	6 988
nach 15 Dienstj. 45 %	5 372	6 695	7 919	9 368
nach 25 Dienstj. 50 %	6 080	7 550	8 910	10 520
nach 35 Dienstj. 60 %	7 496	9 260	10 892	12 824
<i>Altersrente</i>				
(ohne AHV)	7 496	9 260	10 892	12 824
<i>Zuschuss für Vollinvalide,</i> die keine Rente aus der Eidg. IV beziehen (§ 35 BVK-Statuten)				

Verheiratete:

	18 % der versicherten Besoldung, max. 2 800			
nach 5 Dienstj.	2 237	2 720	2 800	2 800
nach 15 Dienstj.	2 549	2 800	2 800	2 800
nach 25 Dienstj.	2 549	2 800	2 800	2 800
nach 35 Dienstj.	2 549	2 800	2 800	2 800

ledige, verwitwete, verheiratete weibliche Invalide:

	11 %, max. 1 900			
nach 5 Dienstj.	1 368	1 803	1 663	1 900
nach 15 Dienstj.	1 557	1 900	1 881	1 900
nach 25 Dienstj.	1 557	1 900	1 881	1 900
nach 35 Dienstj.	1 557	1 900	1 881	1 900

Der im PB Nr. 18/19 vom 3. November 1961 unter dem gleichen Titel erschienene Artikel ist mit den obigen Zahlen auf den neuesten Stand gebracht worden.

W. S.

Schulsynode des Kantons Zürich

KAPITELSPRÄSIDENTEN-KONFERENZ

Auszug aus dem Bericht über die ordentliche Konferenz der Kapitelesspräsidenten, Mittwoch, den 14. März 1962, 08.45 Uhr, Walcheturm, Zürich

Geschäfte

1. Begrüssung und Mitteilungen.
2. Geschäfte nach § 24 des Reglementes der Schulsynode:
 - a) Allfällige Eröffnungen des Erziehungsrates;
 - b) Bericht über die Tätigkeit der Schulkapitel während des Jahres 1961;
 - c) Beratung über geeignete Verhandlungsgegenstände für das nächste Schuljahr (Lehrübungen, Vorträge);
 - d) Antrag an den Erziehungsrat über die zu stellende Preisaufgabe für Volksschullehrer;
 - e) allfällige weitere Vorschläge an den Erziehungsrat.
3. Umfrage.

Anwesende

1. Als Abgeordneter des Erziehungsrates: Herr Erziehungsrat Max Suter; 2. der Synodalvorstand; 3. die Kapitelspräsidenten.

Verhandlungen

1. Mitteilungen.
 - 1.1. Begutachtungen: Lesebücher der 2. und 3. Primarklasse (2. Quartal) und Rechenbücher der I. und II. Sekundarklasse (3. Quartal).
 - 1.2. Abgabe eines Wörterbuches Deutsch/Französisch und Französisch/Deutsch an Sekundar- und Realklassen: Empfohlen wird die Abgabe als Klassenserie an III. Sekundar- und Realklassen und Aufnahme des Wörterbuches in die Liste der empfohlenen und subventionierten Lehrmittel.
 - 1.3. Nationalhymne: Nach dem Beschluss des Bundesrates ist der «Schweizerpsalm» eifrig zu pflegen. Daneben sollen auch Paul Müllers «Schweizer Hymne» und «Unsere Schweiz» von Bovet auf die Liste der obligatorischen Lieder gesetzt werden.
 - 1.4. Referentenentschädigung: Der Synodalvorstand wird dem Erziehungsrat beantragen, den Kredit für die Entschädigung von Kapitelessreferenten auf Fr. 400.– pro Kapitel zu erhöhen.
 - 1.5. Synodalversammlung 1962: Tagungsort ist Zürich.
 - 1.6. Fünftagewoche: Der Synodalvorstand wird dem Erziehungsrat die Bildung einer Studienkommission beantragen, deren Ergebnisse für den internen Gebrauch bestimmt sind (Erziehungsrat, Synode, Lehrerorganisationen).
 - 1.7. Stundenplanreglement: Der Synodalpräsident und Erziehungsrat Suter geben ihrer Genugtuung darüber Ausdruck, dass der Erziehungsrat den Anträgen der Lehrerschaft weitgehend gefolgt ist (Stundentafeln und einzelne Bestimmungen der Verordnungen als Anhang).
 - 1.8. Lehrmittelkommission/Fachberatergruppe für Lehrmittelfragen: Die Schaffung einer ständigen Fachberatergruppe für Lehrmittelfragen, die von der Lehrmittelkommission von Fall zu Fall beigezogen werden könnte, wird begrüsst.

2. Geschäfte nach § 24 Synodalreglement.
 - a) Erziehungsrat Max Suter gibt einige Einblicke in die Arbeit des Erziehungsrates:

2.1. Buchführungsunterricht an der Sekundarschule: Der Erziehungsrat wird die Frage bei der Revision des Lehrplanes der Sekundarschule wieder aufgreifen.

2.2. Kommission zum Studium der Probleme der Mittelstufe: Eine Ueberprüfung der Verhältnisse an der Mittelstufe soll in die Wege geleitet werden.

2.3. Anthropologielehrmittel für die Sekundarschule: Ein Verfasser ist noch nicht gefunden worden.

2.4. Anschluss Sekundarschule-Mittelschule: Der Erziehungsrat wird sich im Zusammenhang mit aktuellen Mittelschulfragen erneut mit dem Geschäft befassen.

2.5. Klassenlagerreglement: Die endgültige Regelung der Subventionsfrage steht noch aus.

2.6. Lehrplan Primarschule: Der Kommissionsbericht wird auf Herbst 1962 erwartet. Daraufhin kann die Begutachtung durch die Kapitel erfolgen.

2.7. Lehrerbildung/Lehrermangel: Der Vertreter des Erziehungsrates äussert sich eingehend zu diesem Problem (Sonderkurs zur Ausbildung von Primarlehrern, Oberstufenreform, Reallehrerseminar) und richtet an alle Anwesenden den Appell, mit der Eigenkritik am Berufe zurückzuhalten und sich mit allen Mitteln dafür einzusetzen, dass möglichst viele gutqualifizierte Schüler für unsern Beruf gewonnen werden.

b) Tätigkeit der Schulkapitel 1961:

Der Synodalpräsident verliest den Bericht und gibt Aufschluss über die eingegangenen Spenden für die Hilfe an algerische Flüchtlinge in Tunesien. Die Versammlung stimmt dem Bericht zu.

c) Lehrübungen, Vorträge:

Die Liste der von den Kapiteln eingereichten Vorschläge wird ergänzt, bereinigt und genehmigt. Sie wird im «Amtlichen Schulblatt» veröffentlicht werden.

d) Preisaufgabe für Volksschullehrer:

Um die Synodalen zu vermehrter Bearbeitung aufzumuntern, sollen im Einvernehmen mit der Kommission für Preisaufgaben die Zahl der Themen vermehrt und die Frist zur Einreichung auf 2 Jahre verlängert werden.

3. Umfrage:

3.1. Vermehrte Verwendung farbiger Illustrationen in Lehrmitteln und

3.2. Lehrerhefte für Lehrmittel der Volksschule: Im Hinblick auf die grosse Bedeutung, die den beiden Fragen zukommt, wird der Synodalvorstand, einem Antrag aus der Versammlung folgend, den Erziehungsrat um die Ermächtigung ersuchen, eine ausserordentliche Kapitelesspräsidenten-Konferenz zur Behandlung dieser Geschäfte einzuberufen. Die Konferenz wird sich auch mit dem Problem Lehrerbildung/Lehrermangel befassen.

3.3. Tell-Vorstellungen: Der Synodalvorstand wird Mittel und Wege suchen, um gewissen bedauerlichen disziplinarischen Nebenerscheinungen zu steuern.

W. Sch.

Neue Lesebücher an der Unterstufe

Beim Erscheinen des folgenden Beitrages hat ein Teil der Kapitel ihre Versammlungen und damit die Begutachtung der Unterstufenlesebücher bereits durchgeführt. Wir bringen den Artikel, der leider spät eingetroffen und der einzige geblieben ist, trotzdem, um auch eine andere Auffassung zum Zuge kommen zu lassen.

In Nr. 7 des «Pädagogischen Beobachters» hat der Vorstand des ZKLV zu den neuen Lesebüchern der 2. und 3. Klasse Stellung genommen. Er erhebt in diesem Schreiben vor allem den Einwand, die neuen Lesebücher

schränkten aus folgendem Grund die Methodenfreiheit des Lehrers ein: Die Auswahl der Lesestücke sei zu einseitig, zu wenig der Welt des Kindes, vor allem der des Stadtkindes, entnommen, es sei daher nicht mehr möglich, dem Anschauungs- und dem Sprachunterricht ein einheitliches Thema überzuordnen. Dieser Einwand ist nur teilweise berechtigt.

Einmal bergen viele Lesestücke neben ihrem äusseren Geschehen innere Wahrheiten, die dem Stadtkind verständlich sind und für die es erstaunlich offen ist, auch wenn der Handlungsablauf eher dem Erlebniskreis des Landkindes entnommen ist.

Ferner stimmt es freilich, dass den Erlebnissen mit Tieren und dem Leben in der Natur grosser Raum gewährt wird; also einer Welt, die dem Stadtkind leider nicht mehr *unmittelbar* offensteht. Um so mehr ist es Aufgabe des Unterrichts auf der Elementarstufe, dem Kind diese Welt, die für seine geistige Entwicklung so notwendig ist, zu erschliessen. Und das Stadtkind nimmt freudig, ja beinahe hungrig das ihm Gebotene auf, sofern der Lehrende Zugang zu dieser Welt hat und sofern er ihm die Welt der Natur nicht nur lehrhaft, sondern in der ganzheitlichen Art und Weise vermittelt, wie eben der Elementarschüler die Welt noch erlebt und auffasst. Die neuen Lesebücher regen zu dieser Art des Unterrichts an und unterstützen dieses wichtige Anliegen durch ihre lebendige Sprache und ihre künstlerische Ausstattung weitgehend.

Es bleibt nun noch der Einwand bestehen, die Bücher enthielten zu wenig Stoff aus dem unmittelbaren und äusseren Erlebniskreis des Stadtkindes. Die Herausgeberin der Bücher war sich stets bewusst, dass die bisher erschienenen Bände nicht den vollständigen Stoffkreis der Elementarstufe umfassen. Sie hat dies verschiedentlich ausgesprochen; auch steht auf Seite 8 im «*Sprachunterricht auf der Elementarstufe*»: *Vorläufig* liegen an Stelle der zwei Jahresbücher . . . , was darauf schliessen lässt, dass die Autorin die von ihr redigierten Bücher als Anfang eines noch fortzusetzenden Lesewerkes ansieht. Dies auszuführen und all die wertvollen Anregungen aufzugreifen, die im Laufe der Diskussionen auch von Seite der Kritik gefallen sind, wäre daher jetzt unsere Aufgabe. Die bereits erschienenen Lesebücher aber lasse man bestehen, wie sie sind. Sie sind kleine Kunstwerke, sind ausserdem gleichsam lebendige Organismen, denen man durch Aenderungen leicht ihr Leben nimmt. Im übrigen erfüllen sie ja so, wie sie sind, eine wichtige Aufgabe in unserem Unterricht.

Die hier niedergeschriebenen Auffassungen entsprechen denjenigen vieler Kollegen und Kolleginnen; sie kamen in zahlreichen Gesprächen und in der durch die ELK durchgeführten Umfrage zum Ausdruck.

H. Rüegg

Anmerkung:

Die vorstehende Einsendung bestätigt unseres Erachtens den Mangel an geeigneten Sachthemen in den neuen Lesebüchern und steht auch sonst nicht in unmittelbarem Gegensatz zu unserem Artikel; vielmehr werden vor allem die Vorzüge der vorliegenden Texte dargetan, was wir, eben weil wir die Freiheit der Unterrichtsgestaltung nicht angetastet wissen wollen, gerne zur Kenntnis nehmen.

Nicht einverstanden sind wir hingegen mit der, wie es uns scheint, alternativen Gegenüberstellung von «lehrhaft» und «ganzheitlich», weil wir der Meinung sind, dass es daneben noch andere Wege gebe.

Nach wie vor aber halten wir daran fest, dass Lesebücher an unserer Volksschule auf allen Stufen allen Richtungen und unterrichtlichen Verwendungsmöglichkeiten Rechnung

tragen sollten. Erst wenn die verlangten Ergänzungstexte geschaffen sind, werden sowohl diejenigen Lehrkräfte, denen mit den bestehenden Büchern Genüge getan ist, wie auch die andern, die Bücher auf die ihnen gemässe Art gebrauchen können. Sollte aber eine Schaffung von zusätzlichen Lesestücken an der Kostenfrage scheitern, so bliebe wohl keine andere Möglichkeit, als durch Kürzung und Zusammenfassung der vorliegenden Bändchen die Voraussetzung für die Ergänzungsbände zu schaffen. Der Vorstand des ZKLV

Zürcher Kantonaler Lehrerverein

MITTEILUNGEN

1. Schulzeugnis bei nicht bestandener Probezeit Beschluss des Erziehungsrates

Bei Nichtbestehen der Bewährungszeit in der Sekundar- bzw. Realschule wird auf die Abgabe eines vollständigen Zeugnisses verzichtet. Dafür wird den Eltern mit der Mitteilung über die Rückweisung des Schülers ein Zeugnisblatt zugestellt, das einer mit den nötigen Ergänzungen versehenen Seite aus einem regulären Zeugnis entspricht.

Mit dem Eintrag «Besuch der Sekundar- bzw. Realschule» in der Rubrik Bemerkungen des ersten Zeugnisabschnittes der endgültigen Schule bestätigt der neue Lehrer den Schulbesuch während der Bewährungszeit.

Die Angelegenheit ist damit entsprechend den Vorschlägen des Kantonalvorstandes erledigt worden.

2. Zur Abstimmung über die Besoldungsvorlage in der Stadt Zürich

Gegen die städtische Besoldungsvorlage, welche eine Lohnerhöhung von 8 % sowie weitere Verbesserungen für das Personal und die Lehrerschaft vorsah, war von einer Gruppe von Stimmbürgern das Referendum ergriffen worden. Der darauf folgende harte Abstimmungskampf verlief für Personal und Lehrer günstig, da die Vorlage am 27. Mai 1962 mit 45 949 Ja gegen 27 713 Nein angenommen worden ist.

Der Lehrerverein der Stadt Zürich konnte darüber hinaus noch zwei weitere erfreuliche Erfolge verzeichnen, indem eine grosse Zahl von Nichtmitgliedern einen ansehnlichen Beitrag für den Abstimmungskampf ablieferte und ausserdem gegen zweihundert Kolleginnen und Kollegen dem LVZ neu beitraten.

Wir freuen uns über die wohl unerwarteten Folgen der angefochtenen Besoldungsvorlage; sie sprechen für sich selbst.

3. Sommernachtfestspiele in Cham

Vom 18. Juli bis 18. August 1962 finden in Cham Sommernachtfestspiele statt. Zur Aufführung gelangt die Ausstattungsoperette «Eine Nacht in Venedig» von Johann Strauss.

Den Mitgliedern des Zürcher Kantonalen Lehrervereins und ihren Angehörigen wird eine *Ermässigung von Fr. 3.- pro Person* auf die Eintrittspreise gewährt. Beim Kartenbezug im Vorverkauf oder an der Abendkasse muss für jede zur Ermässigung berechnete Person ein Gutschein abgegeben werden.

Gutscheine werden zugeschickt, wenn sie *bis zum 10. Juli 1962 mittels Postkarte* bei *Frau E. Suter, Frankentalerstrasse 16, Zürich 10/49*, mit folgenden Angaben bestellt werden:

1. Name, Vorname und genaue Wohnadresse des Mitgliedes;
2. Anzahl der gewünschten Gutscheine;
3. Unterschrift.

Telephonische Bestellungen können nicht angenommen werden.

An der Delegiertenversammlung vom 30. Juni 1962 können ebenfalls Gutscheine bezogen werden.

Falls die Gültigkeit der Gutscheine auf gewisse Tage beschränkt wird, wäre ein entsprechender Vermerk auf dem Gutschein zu finden.

Auskunft und Zentralvorverkauf (ab 1. Juli): Festspiel-Sekretariat, Cham, Kirchplatz, Telephon (042) 6 23 23/24/25.

Weitere Vorverkaufsstellen:

Affoltern a. A.	Cigarrenhaus Suess	Tel. (051) 99 63 03
Horgen	Cigarrenh. Ramseier	Tel. (051) 82 43 27
Rapperswil	Verkehrsbüro	Tel. (055) 2 00 00
Thalwil	Papeterie Künzler	Tel. (051) 92 08 26
Wädenswil	Cigarrenh. Spalinger	Tel. (051) 95 63 56
Winterthur	Cigarrenh. z. Strauss	Tel. (052) 2 11 55
Zürich	Reisebüro Kuoni	Tel. (051) 27 55 16
	Jelmoli Kundendienst: Stadt	Tel. (051) 27 97 97
	Oerlikon	Tel. (051) 48 40 40

K-li

AUS DEN SITZUNGEN DES KANTONALVORSTANDES

4. Sitzung, 18. Januar 1962, Zürich

In einer Eingabe an die kantonsrätliche Kommission zur Revision des Steuergesetzes stellt der Kantonalzürcherische Verband der Festbesoldeten (dem auch der ZKLV angehört) folgende Forderungen:

- a) Renteneinkommen sollen nur zu vier Fünfteln versteuert werden, sofern der Rentenbezüger teilweise für die Prämien selbst aufgekommen ist.
- b) Prämien für Lebens-, Unfall-, Kranken-, Alters-, Renten-, Invaliditäts- und Arbeitslosenversicherungen sollen bis zum Betrage von Fr. 1000.- abzugsberechtigt sein.

Gegen die Aenderung des Lehrerbesoldungsgesetzes sind bisher in der Presse keine nennenswerten Einwände erhoben worden. Der Kantonalvorstand stellt im Gegenteil fest, dass der geplante Aenderung weitherum grosses Verständnis entgegengebracht wird. Für den als sehr wahrscheinlich zu betrachtenden Fall der Annahme durch das Volk sieht der Kantonalvorstand eine unmittelbar darauf folgende Eingabe an die Regierung vor, worin diese gebeten wird, bei der Festsetzung der Höchstgrenzen für die Gemeindezulagen der Volksschullehrer bei den Primarlehrern auf das im Gesetze mögliche Maximum von 40 % zu gehen, während bei den Lehrern der Oberstufe die Limite so anzusetzen wäre, dass eine gerechte Relation nach oben (Mittelschullehrer) und nach unten (Primarlehrer) möglich ist.

Die am 13. Januar 1962 durchgeführte Jahresversammlung der Sekundarlehrerkonferenz sprach sich nach einem äusserst gediegenen Vortrag von Herrn Redaktor und Nationalrat Dürrenmatt vor allem über Besoldungsfragen aus.

Mit einem Interpellanten an der Delegiertenversammlung vom 11. Januar ist der Kantonalvorstand der Auffassung, die Baracken, in denen das Oberseminar untergebracht ist, möchten endlich einmal durch eine Anlage, die des Kantons Zürich würdig ist, ersetzt werden. Er

stellt mit Genugtuung fest, dass auch der Erziehungsrat sich mit dieser Frage befasst.

Die vom Gemeinderat der Stadt Zürich beschlossene Besoldungsrevision bringt dem städtischen Personal eine Besoldungserhöhung von 8 % und nach dem 10., dem 20. und dann nach je 5 Dienstjahren eine Treueprämie von einem vollen Monatsgehalt.

5. Sitzung, 25. Januar 1962, Zürich

Nach der erfreulichen Annahme des Abänderungsantrages zum Lehrerbesoldungsgesetz am 21. Januar ist der Erziehungsdirektion umgehend die im letzten Protokollauszug erwähnte Eingabe über die Richtlinien für die Festsetzung der Höchstgrenzen der Gemeindezulage eingereicht worden.

In der Stadt Zürich ist gegen den Besoldungsbeschluss des Gemeinderates von einem anonymen Initiativkomitee eine Unterschriftensammlung für ein Referendumsbegehren eingeleitet worden.

Am 26. Januar wird eine Konferenz der Personalverbände Stellung nehmen zum Antrag der Finanzdirektion auf Erhöhung der Teuerungszulagen an die Rentner im Betrage von 3 % und minimal Fr. 240.-.

Im Zusammenhang mit der Revision der Paragraphen 33-39 des Reglementes über die Schulkapitel und die Schulsynode betreffend die freie Fortbildung der Lehrer wird eine Eingabe an die Erziehungsdirektion über die Praxis bei der Erteilung von Urlaub für Weiterbildung erwogen.

6. Sitzung, 1. Februar 1962, Zürich

Der Kantonalvorstand gratuliert im Namen des ZKL Herrn Prof. Hans Honegger zu seiner Wahl als Direktor des Oberseminars.

Die ständig zunehmende Zahl von Vikaren und Verwesern an der Volksschule bedingt die Erhöhung der Zahl der regionalen Berater.

Am 29. Januar hat der Kantonsrat dem Antrag des Regierungsrates vom 23. November 1961 auf Erhöhung der Grundgehälter der Volksschullehrer um rund 8 % zugestimmt. Für den Einkauf der Besoldungserhöhung in die Beamtenversicherungskasse schlägt der Regierungsrat eine nach Jahrgängen abgestufte Leistung von 3 bis 6 Monatsbeträgen der Besoldungserhöhungen vor.

In einer Unterredung der Vertreter der Personalverbände mit dem Finanzdirektor wurde eine Erhöhung der Teuerungszulage von 3 % und minimal Fr. 300.- für die staatlichen Rentenbezüger gefordert.

Mit Genugtuung wird Kenntnis genommen vom Beschlusse der Primarschulpflege Flurlingen, ihren pensionierten Lehrern ein angemessenes Ruhegehalt auszahlend.

Von der Erziehungsdirektion wird eine Entschädigung von Ueberstunden unter der maximalen Stundenverpflichtung, wie dies in Zürich und Winterthur vorgesehen ist, als mit der Limitierung nicht vereinbar betrachtet.

Wie dem Amtsblatt zu entnehmen ist, haben 135 Gemeinden am 21. Januar 1962 der Abänderung des Lehrerbesoldungsgesetzes zugestimmt und 34 vor allem kleinere Gemeinden sie verworfen, während in 2 Gemeinden die Ja- und Neinstimmen sich deckten.

Fortsetzung folgt.

Eug. Ernst