

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 44 (1957)  
**Heft:** 18

**Artikel:** Auseinandersetzungen  
**Autor:** Müller-Marzohl, Alfons / Gadiant, R. / Güntert, Josef  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-539140>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 17.02.2026

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

Der Vortrag von Frau *Dr. Linnenborn* zeigte am Problem der Individuallage *das Bemühen wissenschaftlicher Pädagogik um geklärte Grundbegriffe*. Jede pädagogische Maßnahme, in der Schule oder im Elternhaus, hat sich um die Individuallage des Zöglings zu kümmern, gleichgültig ob es sich um unterrichtliche oder erziehliche Aufgaben handelt. Die Erscheinung, daß der Lehrer über die Köpfe seiner Schüler hinwegredet oder sie mit allzu Bekanntem langweilt, ist bekannt. Individuallage ist kein starrer Bestand vorhandenen Wissens und Könnens beim Schüler, sondern betrifft gleichzeitig auch die Fähigkeit und das Bemühen des Schülers oder Zöglings, sich um Argumentation und Motivation überhaupt zu bemühen. Rücksichtnahme auf Individuallage ist kein sentimentales Eingehen auf Stimmungen und Wünsche des Zöglings, sondern der notwendige Ansatz, wenn der Schüler zu sich selbst in die Bindung an eine zeitlose Ordnung geführt werden soll, sowohl in Unterricht wie Erziehung.

Individuallage ist kein starrer Bestand, sondern jedes Wissen, jede neue Handlung verändert sie. Dieser ständige Wechsel ist nicht als Betriebsamkeit, sondern als durchgängiges Bemühen um definiertes Menschentum zu sehen. – Der Verweis auf «typische Verhaltensweisen» in der Pädagogik muß durch eine recht verstandene Kasuistik ersetzt werden, die den Menschen in seiner Individuallage als Einmaligen vor dem Unendlichen sieht.

*Dr. Karl-Gerd Pöppel* untersuchte «*Das Problem des Wissens und das dialogische Verhältnis*». Schon bei Platon finden sich Gedanken – die uns heute weitgehend verlorengegangen sind –, daß Vielwissenheit mit rechter Bildung wenig zu tun habe. Entscheidend für die Pädagogik muß vielmehr die Ordnung des Wissens sein; für den Lehrenden wird das bedeutend. Sein Verhalten, sein Dialog muß dieses Führungsmoment in allen Unterrichtsprozessen sichtbar machen. Unter seiner Führung soll der Lernende lernen, seine Teilwahrheiten auf die eine Wahrheit auszurichten. Unter der Bindung an die eine Wahrheit definiert sich pädagogische Führung als Dialog im Dienst des Logos. Im Unterrichtsprozeß darf man beim Erwerb von Kenntnissen nicht einhalten, sondern das Wissen ist unter eine Richtungskonstante zu stellen; wer sein Wissen angesichts des Logos zu-

gleich als Nichtwissen sieht, erfährt gleichzeitig seine *docta ignorantia* und lernt aus Anlaß des Wissens nach sich selbst zu fragen. Gebildet ist darum der, der sich in seinem «gelehrten Nichtwissen» von der Wahrheit geführt weiß. Pädagogische Führung ist deshalb darauf gerichtet, daß der Schüler lernt, sich in der *docta ignorantia* von der Wahrheit selbst führen zu lassen.

## Auseinandersetzungen

### 1. Zur Urschweizer Befreiungsgeschichte

*Dr. Alfons Müller-Marzohl, Luzern*

In seinem Beitrag über die «Urschweizer Befreiungsgeschichte» in «Schweizer Schule» Nr. 11, Jahrgang 1956/57, hat Franz Wyrsch den Stoff mit großem didaktischem Geschick lebendig und anschaulich gemacht. Andererseits haben seine Äußerungen eine Reihe von Kritikern auf den Plan gerufen, die befürchten, seine Ansichten und seine Methode würden die kritische Geschichtsbetrachtung abwerten. Tatsächlich können verschiedene Ansichten und Zitate im Beitrag von Wyrsch leicht zu einer romantischen Geschichtsforschung aufmuntern, die zu wenig kritisch sichtet. Der Ausspruch Wilhelm Oechsli: «Die höchste Stufe geschichtlicher Darstellung sei eigentlich der historische Roman. Nur die Intuition und freie Kombination der Quellen nach subjektiver Überzeugung vermöge das Geschichtsbild zu einem lückenlosen Ganzen zu gestalten», darf auf keinen Fall dazu verleiten, die Befreiungsgeschichte durch Kombinationen und Erfindungen zu ergänzen. Denn der historische Roman ist nur so lange ein historischer Roman, als er sich im wesentlichen streng an die geschichtlichen Tatsachen hält; sonst wird er entweder zu einer Dichtung, die mit Geschichte nichts mehr zu tun hat (vgl. Schillers «Jungfrau von Orleans»), oder dann zu einer Ge-

schichtsfälschung. Die kritische Geschichtsschreibung wird z. B. auch die unglückselige Tillendorf-Theorie nicht mehr in Betracht ziehen, vor allem nicht, um zu beweisen, daß die «Wissenschaft» geteilter Meinung sei. Das gleiche gilt von Walter ab Hohlensteins Buchstabenstatistik, über die sich Bruno Meyer vernichtend geäußert hat. Es ist im Grunde auch gefährlich, Robert Durrer durch Zitate als Freund einer romantischen Geschichtsauffassung erscheinen zu lassen; denn Durrer hat sich im Artikel «Unterwalden» im «Historisch-biographischen Lexikon» ganz entschieden für die wissenschaftliche Methode ausgesprochen.

Die Historiker, die sich auf Wyrchs Beitrag hin zum Wort gemeldet haben, vertreten die Ansicht, man müsse heute auf Thesen und Kombinationen verzichten und ganz ehrlich zugeben: «Über diesen und jenen (vielleicht sehr wesentlichen) Punkt wissen wir Bescheid, alles andere aber ist ungesichert und bleibt ungesichert, bis neues Quellenmaterial zugänglich wird.» Gerade heute, da Bruno Meyer auf streng wissenschaftlichem Weg den Kern der Urschweizer Befreiungsgeschichte als Tatsache herausgeschält hat, muß man den Geschichtslehrer vor einer nachteiligen gefühlsbetonten Betrachtung der Tellgeschichte warnen und vielleicht an das Wort erinnern, das Mommsen im Nekrolog auf Jahn über das Wesen der wissenschaftlichen Methode ausgesprochen hat: Diese Methode ist «die rücksichtslos ehrliche, im großen wie im kleinen vor keiner Mühe scheuende, keinem Zweifel ausbiegende, keine Lücke der Überlieferung oder des eigenen Wissens über-tünchende, immer sich selbst und andern Rechenschaft legende Wahrheitsforschung». Man darf doch in der Schule ganz offen als Legende darbieten, was Legende ist, und man braucht das Unsichere nicht als gesichert vorzutragen. Die meisten Hypothesen brechen eines Tages zusammen, was nicht zuletzt der große Karl Meyer anschaulich macht, in dessen Lehrgebäude – trotz dem Einwand von Wyrch – heute tiefe Breschen geschlagen sind.

Wir hoffen, später auf die Frage der Tell-Forschung mehr eingehen zu können. Im folgenden Beitrag hat ein Kritiker das Wort, der eine der grundsätzlichen Fragen näher erörtert, um zu zeigen, wie sehr wir gerade auch vaterländische Fragen im größern Zusammenhang sehen müssen und erst

dann richtig zu werten vermögen. Falsche Prämissen führen zu unrichtigen Folgerungen.

## 2. *Freie Bauern und die Gründung der Eidgenossenschaft*

*R. Gadiant, Gelterkinden*

Dienen wir der heutigen Jugend mehr mit der Liebe zur Wahrheit, d. h. mit dem Verzicht auf ein «lückenloses Ganzes», mit dem ehrlichen Eingeständnis, daß «das tatsächlich Geschehene» nie mehr ganz wiedererkannt werden kann, oder mit der Darbietung eines makellosen, heldenhaften und glorreichen Befreiungsgemäldes, aufgebaut auf der «Intuition und freien Kombination der Quellen»? Wir haben leider zu viele aufgeputzte Blätter in unsern Schulbüchern.

Die Probe aufs Exempel! Nehmen wir aus dem Artikel über die «Urschweizer Befreiungsgeschichte» Blatt 2 des Schülerheftes! «Betrachtet und vergleicht die Bauern in den Waldstätten und im Deutschen Reich!» In den Waldstätten waren sie «vollfrei, selbstbewußt, wehrhaft, Herren auf eigenem Grund und Boden; sie wollen „frei sein, wie die Väter waren“». Dagegen im Deutschen Reich, welch Bauernvolk! «Unfrei, verachtet, verspottet, waffenlos, ausgebeutet und beherrscht von den Rittern.» Kurz: Hie Freiheit und Herrenvolk, dort Unfreiheit und Knechtschaft! (Das steht bei Schiller, ja; aber nicht bei Karl Meyer und auch nicht bei Tschudi!) Sicher, man muß die Texte für die Hand des Schülers vereinfachen, aber was hier den Schülern ins Heft diktiert wird, stimmt nicht einmal grosso modo. Auf solcher Grundlage aufbauend, muß das Ganze eine Fehlkonstruktion werden.

Wie stand es mit den «freien Bauern» in den Waldstätten im 13. Jahrhundert? In Uri, Schwyz und Unterwalden gab es viele Hörige wie überall im Deutschen Reich, d. h. das Land gehörte zu einem großen Teil geistlichen oder weltlichen Herren. Die Klöster Kappel, Engelberg, Schänis, Einsiedeln, Rathausen und das Fraumünster in Zürich, die Lenzburger und später die Habsburger hatten Bodenbesitz. Darauf arbeiteten Bauern als Hörige, d. h. sie mußten zinsen, waren an den Hof gebun-

den, mußten persönliche Abgaben (bei Heirat, Tod usw.) entrichten. Dieser Stand wurde aber gar nicht immer als drückend empfunden; die «Herren», Ritter oder Äbte, waren *Schutzherren*, Schirmer ihrer Untergebenen. (Selbstverständlich gab's auch andere.) Daneben gab es aber auch «Freie», eben «freie Bauern». Die neueren Forschungen lehnen die «Urfreiheit» immer mehr ab, jene Freiheit, die die Ahnen «schon immer», gleichsam als Privileg und Geschenk des Himmels hatten. Ihre Freiheit hatten sich die meisten durch Rodungsarbeit erworben. Es waren wohl meist «Rodungsfreie».

Wenn ein Gebiet wirtschaftlich erschlossen, ja überbevölkert war, suchten viele neues Land. Die Klöster, aber auch die weltlichen Herren, gewährten all denen, die unerschlossenes Gebiet neu bebauten, große Freiheiten. Sie befreiten sie von den persönlichen Lasten, gewährten Freizügigkeit und übergaben ihnen das Land zu freiem Erblehen, d.h. gegen einen niedrigen Zins zu freiem Nutzungsrecht. Diese Freiheiten wurden im Mittelalter den «Kolonisten» nicht nur *im ganzen Deutschen Reich*, sondern auch weit darüber hinaus gewährt. Es war sozusagen allgemeingültiges Kolonistenrecht. So war es auch in den Waldstätten. Der Überschuß der Bevölkerung sucht neuen Boden. Daraus erwächst der Stand der Rodungsfreien. Diese suchten sich eine Ordnung zu geben, sofern sie eine Gemeinschaft bilden. Das mag auch zur Gründung der Eidgenossenschaft geführt haben. Im besonderen wird das auch beim Marchenstreit der Schwyzer mit dem Kloster Einsiedeln ersichtlich. Die Schwyzer traten vor Gericht für das umstrittene Gebiet ein, weil sie es gerodet und kultiviert hatten. Die Habsburger schützten noch 1217 die Forderungen der Schwyzer gegenüber dem Kloster Einsiedeln. – Eigenartig ist ferner, daß vornehmlich die Urner und Schwyzer darauf tendierten, jenseits der Bergkämme und Wasserscheiden neuen Boden zu erschließen (mag der tiefere Sinn dieser Erwerbung nach Ed. Renner auch darin liegen, daß der Urner um sein Land jenen goldenen Ring nicht wissen mochte, den er um Haus und Alp zog). Genau gleich besiedelten auch die freien Walser die Täler von oben herab. Warum finden übrigens die freien Walser in den Schulbüchern meist keine Erwähnung? Ihre Geschichte beweist doch eindeutig, daß es auch andernorts als nur in den Waldstätten gleiche oder

doch ähnliche Vorgänge gab und aus genau gleichem Grunde «freie» Bauern lebten. Im Historischen Atlas der Schweiz (Aarau 1951, S. 39) findet sich eine gute Zusammenstellung der Walser Kolonien. Ein Blick auf sie genügt, um zu erkennen, welche Bedeutung auch diese Zellen der Freiheit ausgeübt haben müssen. Sie wirkten sich zwar nicht überall so expansiv aus wie bei den Urnern und Schwyzern, sie haben aber ihre kulturelle und politische Bedeutung auch für die Schweizergeschichte. Gerade K. Meyer hat sich auch um die Walser Forschungen verdient gemacht. Warum erwähnt man *diese* Resultate nicht?

Es ist nicht so, wie man aus der Gegenüberstellung von Wyrtsch schließen könnte, daß Bauern nur direkt unter dem Kaiser *frei* sein konnten, unter Lehensherren aber verachtet und unfrei waren. Viele Lehensherren zeigten gerade den Kolonisten gegenüber sehr viel Verständnis. Und wenn es mit Verständnis nicht viel zu tun hat, so war es doch die Beachtung des mittelalterlichen Kolonistenrechtes. Die Walser ließen sich in den Bündner Tälern durchwegs auf dem Boden verschiedener Territorialherren nieder und erhielten von diesen ihre Freiheiten. Die Walser hielten das für selbstverständlich, denn sie besaßen die gleichen Rechte auch in den südlichen Alpentälern, aus denen sie meistens eingewandert waren. Im Wallis selber mögen sie meist hörig gewesen sein. Wie es in Graubünden schon vor der Einwanderung der freien Walser und im Wallis selbst neben den Hörigen schon Freie gab, so sicher auch in den Waldstätten. Peter Liver, dem ich in der Walser Frage folge (Mittelalterliches Kolonistenrecht und freie Walser in Graubünden; Zürich 1943), vermutet sicher mit Recht, daß auch diese «Freien» Rodungsfreie einer früheren Kolonisationsepoche waren.

Die freien Bauern beschränken sich aber nicht nur auf das Gebiet der Waldstätte und der Walser Kolonien. Wir finden sie *gleichzeitig* auch im Berner Oberland, in Savoyen, wo eine der schweizerischen in allem gleiche Eidgenossenschaft entstand, im Neuenburger und Berner Jura. Aber auch in den verschiedensten Teilen des Deutschen Reiches lebten freie Bauern, überall als Rodungsfreie. Holländische Bauern erhielten im Weser-Elbe-Gebiet im 12. Jahrhundert von Erzbischof Friedrich von Hamburg-Bremen die genau gleichen «Kolonistenrechte» wie die Walser in Graubünden. Daß



die Gewinnung und Besiedlung neuen Landes durch freiwillige Kolonisationstätigkeit Anspruch auf gewisse Freiheiten brachten, galt damals als ein allgemeines Prinzip (Liver, a. a. O. S. 24).

Wie wäre es, wenn in unseren Schulen etwas mehr auf diese Zusammenhänge und überhaupt auf die Siedlungsgeschichte in der Schweiz und ihre kulturelle, wirtschaftliche und politische Bedeutung hingewiesen würde?

### 3. Vom Unbehagen gegen die Schule... Stellungnahme<sup>1</sup>

Josef Güntert, Baar

Es fällt eigentlich recht schwer, zu den vielen vorzüglichen Gedanken der Arbeit von Kollege Nuber Stellung zu nehmen. Sie trifft fraglos in vielen Punkten den Kern der Sache, und zwar in einer wohldurchdachten Art, wie man sie nur selten zu Gesicht bekommt. Sie zwingt geradezu zu pädagogischer Gewissenserforschung und leistet dem Streben nach wahrem Lehrertum ethisch-grundsätzliche Vorspanndienste. Der Verfasser kann der stillen Zustimmung und des unausgesprochenen Dankes manches Lesers gewiß sein.

Wenn ich dennoch zur Feder greife, so darum, um den Fehdehandschuh im alten Kampf zwischen Sekundar- und Primarschule aufzunehmen – als Primarlehrer nämlich. Es möchte vielleicht sonst bei diesem und jenem Kollegen auf der Sekundarschulstufe der Eindruck aufkommen, der endlich wieder einmal fällige schriftlich manifestierte Hieb an die Adresse der Primarschule sei mit diesem Artikel glücklich gefallen, und da sich von der Gegenseite niemand zur Wehr setze, seien alle diese «Halbakademiker» reuig in sich gegangen. Obwohl der Verfasser in diesem Teil seiner Arbeit kluge Mäßigung anstrebt, «merkt man die Absicht und wird verstimmt». Er erhebt in grober Verallgemeinerung gegen die Primarschule schwerste Vorwürfe und nimmt (stellenweise leider nicht ganz klar) die Sekundarschule in Schutz. Diese Haltung ist, obwohl chauvinistisch, insofern verständlich, als man niemandem zumuten kann, daß er die

Waffe ausgerechnet gegen seine Kollegen vom Bau erhebe. Aus dem gleichen Grunde breche ich hier eine Lanze für meine leidenden Mitbrüder, damit das gestörte Gleichgewicht wiederhergestellt sei.

Jawohl, es besteht ein Malaise der Primarschule gegenüber der Sekundarschule, aber nicht hauptsächlich der Gründe wegen, die der Verfasser anführt (methodische Selbstgerechtigkeit, Absprechtung der Andersartigkeit, Herabnivellieren), sondern weil für jedes Versagen der Sekundarschule die Primarschule als Sündenbock herhalten soll. Es ist ja so leicht, die Schuld andern in die Schuhe zu schieben, ein probates Mittel, der Selbstkritik aus dem Wege zu gehen. Konsequenter bis aufs letzte durchgeführt, käme man so zum Schluß, daß die Erstkläßlehrerin die Ursache allen Übels sei. So einfach liegen die Dinge nicht.

Der Sekundarlehrer vergißt allzuleicht, daß der Großteil der Primarlehrer sich mit Mammutklassen von 40 und mehr Schülern mit einer ganzen Stufenleiter von Begabungen herumzuschlagen hat. Die Schwachen, die an den Aufnahmeprüfungen ausgeschieden werden oder diese gar nicht erst bestehen, sind hier immer noch dabei. Die soziale Gerechtigkeit und der Charakter der Volksschule wollen es, daß auch diesen, insbesondere in unserer Zeit, geholfen werde. Allen wenigstens irgendwie gerecht zu werden ist eine Kunst, zumindest eine aufreibende Tätigkeit, bei der so mancher Primarlehrer seine besten Kräfte einsetzt und sich oft vorzeitig aufreibt. Ob unter solchen Umständen jeder Schüler, der später in die Sekundarschule kommt, auch alle Grundbegriffe wirklich intus habe, wer will es feststellen? – Wir wagen in diesem Zusammenhang die Frage zu tun, ob jeder Sekundarschüler am Schlusse seiner Schulzeit die Grundlagen für die weiterführenden Schulen (Gewerbeschule, Kaufmännische Schule, Gymnasium usw.) aufweise, ob er überhaupt noch alles könne, was seinerzeit an der Aufnahmeprüfung von ihm verlangt worden ist. Es sollen auch weitere Faktoren in Rechnung gestellt werden, die einen Schulerfolg bei gewissen Schülern problematisch machen (Faulheit, schlechte Gesellschaft, kein seelisches Zuhause, mangelndes Verständnis der Eltern und Vorgesetzten, Entwicklungsschwierigkeiten, moralische Haltlosigkeit, Nervosität, Schlafmangel, innere Konflikte usw.). Wir wagen auch füglich zu bezweifeln, daß man sich auf die Grundlagen je zu einigen vermöchte. We-

<sup>1</sup> Siehe Nr. 7, Seite 188ff.

nigstens ist uns die Sekundarschule die Definition und detaillierte Aufstellung dieser Grundlagen bis heute schuldig geblieben, nicht zuletzt deshalb, weil sie sich selbst über das Was und Wieviel nicht im klaren ist. Nur so konnte es zum Ausspruch eines Sekundarlehrers kommen: «Die Primarschule soll uns endlich einmal sagen, was sie zu bieten hat.» Das tönt anders, beleuchtet aber schlagartig die Problematik der Aufnahmeprüfungen oder jedes anderen Selektionssystems. Wer wollte leugnen, daß es eine Problematik ist? Dazu hat der erwähnte Ausspruch nur akademischen Wert, denn im Ernstfall werden die Primarlehrer gar nicht erst gefragt. Noch mehr: das Mißtrauen geht so weit, daß den Primarlehrern manchenorts die Anwesenheit bei den Aufnahmeprüfungen verboten wird.

Wenn nur dies die Grundlagen sind, die der Verfasser meint, dann müßten wir die Abschlußklassen schließen. Es ist daher wohl eine Übertreibung, zu behaupten, die Sekundarschüler könnten die Buchstaben nicht mehr unterscheiden. Es muß auch dem Sekundarlehrer bekannt sein, daß schöne Schülerschriften immer seltener werden, auch wenn wir die Schönschreibstunden und unsern Eifer verdoppeln. Noch nie hat ein nervöser Mensch «schön» geschrieben, und wer wollte behaupten, daß unsere Schüler nicht in der Großzahl nervös sind? Es ist auch eine Erfahrungstatsache, daß mit beginnender Pubertät das Schriftbild zerfällt. Das gleiche gilt für die Heftgestaltung. Ich bin überrascht, daß im ganzen Artikel nirgends die Pubertät in Betracht gezogen wird. Einiges Nachdenken über diese entscheidende Tatsache würde die Probleme erst ins richtige Licht rücken. Hier ist vom Beherrschen des Einmaleins als Grundlage die Rede; an den Aufnahmeprüfungen werden noch ganz andere Grundlagen verlangt. – Orthographie einfacher Wörter? – Wer sagt, welche Wörter einfach seien? So viele Köpfe, so viele Meinungen! (Heute gibt es jedoch Häufigkeitswörterbücher, die hier wichtige Hilfe sein könnten. Sie müßten von Primar- und Sekundarlehrern gekannt sein. Die Schriftleitung.) Ein Minimum von Fremdwörtern? – Welche Fremdwörter? – Das kommt ganz auf den betreffenden Sekundarlehrer an. Hier drängt sich die Frage auf: Warum setzt man sich nicht gemeinsam an den grünen Tisch und sucht und verhandelt? Etwa deshalb, weil im allgemeinen eine ganz deutliche Kluft zwischen Primar- und Sekundarlehrern be-

steht? Der eine kommt vom Seminar her, der andere von der Hochschule. Könnte der Versager nicht auch darin zu suchen sein, daß gerade das höhere Studium den Sekundarlehrer dazu verleitet, über die Köpfe seiner Volksschüler hinwegzudozieren? Der Verdacht liegt sehr nahe, da die Primarschule die Schüler für den Konsum der höheren Wissenschaft nie genug vorbereiten kann. Die oft übersetzten Hausaufgaben der Sekundarschüler deuten in die gleiche Richtung.

Der Vorwurf, daß in der Primarschule gespielt werde, ist nicht neu. Da und dort mag «Schulreform» als Schlagwort und falsch verstanden worden sein und hat so eine an sich durchaus berechtigte und notwendige Sache in Verruf gebracht und damit eine ganze Schulstufe in ein schiefes Licht gesetzt. Weiter möge man bedenken, daß der Schultag eines Primarschülers, also eines Kindes, 6 Stunden Schulzeit exklusive Hausaufgaben vorsieht. Ich möchte den Erwachsenen sehen, der täglich 6 Stunden stets auf Wissenserwerb und Einprägen ausgeht! Geschweige denn ein Kind. Man scheint «oben» zu vergessen, daß Längeweile der Tod des Interesses ist. Und warum soll die Schule nicht lustbetont sein? Bleibt nicht gerade *das* am ehesten haften, was man freudig und gern getan und aufgenommen hat? Ist nicht das Spiel die Arbeit des Kindes? In den oberen Primarklassen sinnvoll gelenkt als Handfertigkeit oder Basteln, bildet es doch eine sich geradezu aufdrängende Abwechslung zum strengen, oft eintönigen Lernen und Einprägen. Oder sollen etwa unsere Kinder, inklusive Hausaufgaben, einen längeren Arbeitstag haben als erwachsene Schwerarbeiter? Daneben sollten noch Kräfte verbleiben für den stürmischen Aufbau des jugendlichen Körpers, für eine ruhig-harmonische Entwicklung des gesamten Innenlebens. Könnte nicht gerade dieser Raubbau für das Unbehagen gegen die Lehrer verantwortlich gemacht werden? Damit sei nichts gegen ernsthafte Geistesarbeit gesagt; aber jedes zu seiner Zeit nach dem Grundgesetz der Spannung und Entspannung und in wohlthuender Abwechslung. Wer will es gerade angesichts dieses Unbehagens dem Primarlehrer verwehren, unter Berücksichtigung neuester psychologischer Erkenntnisse dem Schüler das so notwendige Verständnis entgegenzubringen? Im Gegensatz dazu gewinnt man doch oft den Eindruck, daß die Sekundarschule den Unterricht allzu einseitig vom Stoff her konzipiere,

welches Verhalten dann wieder seinen Niederschlag in stark übertriebenen Forderungen an die Adresse der Primarschule findet. Die Primarschule hat endlich die Pflicht, einem angezüchteten, aber nicht assimilierbaren Scheinwissen den härtesten Kampf anzusagen; die Sekundarschule hätte sie auch. Statt dessen aber redet man ständig von «herabnivellieren», als ob man sich scheute, auf das geistige Fassungsvermögen der Schüler Rücksicht zu nehmen. Bis heute ist noch kein befriedigendes Verfahren für die Auslese in die Sekundarschule gefunden worden. Es wird auch nie eines gefunden werden, weil ein sicheres Kriterium immer an der nur teilweise und äußerst schwer meßbaren Individualität der Prüflinge scheitert. So wird

nicht zu umgehen sein, daß Leute in der Sekundarschule sitzen, denen die Voraussetzungen für diese Stufe mehr oder weniger fehlen. Es wird auch immer einige Grenzfälle geben, wo ein sicherer und verantwortungsbewußter Entscheid schlechthin unmöglich ist.

Die Primarschule will im Einzelfall die Schuld auf sich nehmen, wo sie wirklich schuld ist. Sie erwartet von der Sekundarschule die gleiche Haltung und vor allem mehr Verständnis und Zusammenarbeit. Vorsicht im Ergründen der wirklichen Ursache des Versagens und im Urteil ist dringendes Gebot, soll nicht der Graben zwischen den beiden Stufen der Volksschule mehr zum Schaden der Schüler vertieft werden.

## Gedanken zum Mineralogie-Unterricht an der Mittelschule II

## Mittelschule

Dr. Leonhard Weber, Honorarprofessor der Universität Freiburg

Können von der Geographie, ergänzt durch die elementarsten Erfahrungen der Chemie, Schönheit, Mannigfaltigkeit und Umfang der Mineralwelt ohne große Schwierigkeit auf jeder Lehrstufe zur Geltung gebracht werden, so dürfte es der *Mittelschulgeometrie* möglich sein, ohne Belastung der eigenen Ziele, *Einsicht in wesenhafte Gesetzmäßigkeiten der Kristalle* zu vermitteln. Ausgewählte Bleiglanz-, Pyrit-, Magnetit- und Granatkristalle beleben die einführende Behandlung der einfachsten Körper, regen zu interessanten Fragestellungen an und wecken den Sinn für *naturgegebene Symmetrie*. Man betrachte z. B. einen großen Steinsalzwürfel und stelle ihn einem oktaedrischen Spaltungsstück des Fluorits gegenüber – wo möglich mit Benützung entsprechender Modelle von geeigneter Größe. Sofort werden an Kristall und Modell drei aufeinander senkrecht stehende Richtungen erkannt, um die sich jene derart um 90 Grad drehen lassen, daß sie vor wie nach der Drehung den gleichen Anblick gewähren. Man sagt, sie hät-

ten drei 4zählige, vertauschbar gleichwertige *Symmetrieachsen* ( $A_4$ ). Dem Menschenleib kommt diese Eigenschaft nicht zu; sie zeigt sich aber irgendwie am Lineal, an den Kreuzblütlern, am freistehenden Turm oder am Dominikanerkreuz. Wegen der dreifachen  $A_4$ -Symmetrie werden *Würfel und Oktaeder* in der Kristallographie nicht beliebig nebeneinander gestellt, sondern so orientiert, daß die  $A_4$ -Achsen beider parallel sind (vgl. Fig. 1, a, wo das Oktaeder in den Würfel hineingestellt ist). Zu dieser Parallelstellung der  $A_4$  nötigt auch die oktaedrische *Spaltbarkeit* der Fluoritwürfel. Kristallographie ist also nicht reine Geometrie, sondern vielmehr Physik, wie denn auch die Kristallgestalten nicht irgendwelche Naturspiele darstellen, wohl aber sinnenfälliger Ausdruck sind für den innern, gesetzmäßigen Bau der kristallisierten Substanz. Rein geometrisch gesehen gibt es unendlich viele Möglichkeiten, das Oktaeder derart in einen Würfel einzuschließen, daß jede Oktaederecke eine Würfelfläche berührt. Hierzu brauchen nur die vor-