

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 89 (1944)
Heft: 40

Anhang: Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich : Organ des kantonalen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, 6. Oktober 1944, Nummer 13-14

Autor: Guyer, Walter / Ess, J.J.

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.05.2025

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

DER PÄDAGOGISCHE BEOBACHTER IM KANTON ZÜRICH

ORGAN DES KANTONALEN LEHRERVEREINS • BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG
6. OKTOBER 1944 • ERSCHEINT MONATLICH EIN- BIS ZWEIMAL 38. JAHRGANG • NUMMER 13/14

Inhalt: Die Schule im Schicksal des Volkes — Aus dem Erziehungsräte — Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich

Die Schule im Schicksal des Volkes

Rede, gehalten von Prof. Dr. Walter Guyer an der zürcherischen Schulsynode vom 18. September 1944.

Ihr Präsident hat mich gebeten, über dieses Thema zu Ihnen zu reden. Dabei kann es sich nicht um eine Besinnung über alle grossen und kleinen Aufgaben der Schule handeln, sondern ich möchte heute einige mir wichtig scheinende Aspekte im Verhältnis von Schule und Gesellschaft, von Schule und Volk im Hinblick auf die Gegenwart näher beleuchten. Wir wollen dabei den Weg einschlagen, den die Schule selbst in ihrem Tun zu gehen hat, nämlich vom Einfacheren zum Komplizierteren fortzuschreiten.

1.

Die erste Aufgabe der Schule, sofern sie grössere Schichten des Volkes ergreift, war je und je die, die Not des Lebens bewältigen zu helfen. Alle Philosophien über Erziehung und Bildung entheben nicht der Notwendigkeit dieses nackten Tatbestandes. Es bedeutet auch gar keine Unehre, zur Bewältigung der ersten und einfachsten Bedürfnisse des brotsuchenden Erdballes mitzuhelfen. Sich ehrlich durchbringen, ohne der Gemeinschaft zum Opfer zu fallen, macht für jeden einzelnen einen wichtigen Teil seiner Lebensaufgabe aus. Dem Leib die nötige Nahrung zu seiner Erstarkung und Erhaltung zuführen ist eine durchaus würdige Angelegenheit. Während der vergangenen Ferien konnte ich Tag für Tag bei einer Ferienkolonie zusehen, wie schwächliche Kinder genügend Milch und Brot und alles andere Notwendige zu sich nehmen durften, und ich vermochte mich dabei eines ehrlichen Schauers vor Freude und Andacht nicht zu erwehren, wie in kurzer Zeit die kleinen Menschlein samt und sonders, äusserlich und innerlich, auflebten. Gemeinschaft, Volk und Staat haben ein wahrhaft ernstes Interesse daran, dass jeder einzelne dazu befähigt wird, einmal seine Familie recht durchzubringen. Die intakte Familie nimmt der Gemeinde und dem Staat die erste und dringendste Aufgabe ab, Staat und Gemeinde sind darum auch die am meisten interessierten Aktionäre einer guten Schule. Schutz der Familie, nicht zuletzt durch gerechtere Besteuerung nach Kinderzahl, als wir sie haben, und Hebung der Schule mit allen zur Verfügung stehenden Kräften bilden unstreitig die erste und schönste Aufgabe eines gerechten Staatswesens.

Wir sind also, als Lehrstand, auch ein Nährstand, richtige Nothelfer des Lebens, und wir dürfen uns darüber freuen. Wir leisten dabei, genau wie der Landmann mit Pflug und Hacke, eine Kärnerarbeit in kleinsten Dingen, denn der Widerstand des Lebewesens gegen die Aneignung des Notwendigen ist oft nicht geringer als der Widerstand der Erde und der Naturgewalten gegen ihre Bearbeitung.

Nun hat sich, infolge verschiedener Umstände, die Situation in der Befriedigung der Existenzbedürfnisse des Menschen kompliziert, und auch die Schule wurde davon in Mitleidenschaft gezogen. Wir können diese Umstände in unserer Betrachtung nicht ganz übergehen. Die Vermehrung der Gesamtmenzschenzahl auf dem Planeten und auch in unserm kleinen Schweizerland um das Mehrfache innert des letzten Jahrhunderts, die bis zur Atomisierung fortschreitende Arbeitsteilung, die Industrialisierung, die z. T. damit zusammenhängende Landflucht und die Massenanhäufung in den Städten haben eine fast totale Unübersichtlichkeit der wirtschaftlichen Verhältnisse geschaffen. Je weniger Selbstversorgung, desto mehr Arbeitsteilung; je mehr Arbeitsteilung, desto mehr Zwischenhandel; je mehr Zwischenhandel, desto teurere Lebenshaltung. Je weniger Selbstversorgung, desto mehr Abhängigkeit; je mehr Abhängigkeit, desto mehr Konkurrenz; je mehr Konkurrenz, desto höher die Anforderungen auch für den einfachsten Posten.

Die Schule hat sich diesem Lauf der Dinge fügen müssen. Ich glaube, dass wir heute in der Schule manche Dinge nicht darum treiben müssen, weil sie der Befriedigung der einfachen und wesentlichen Bedürfnisse des Menschen dienen oder eine höhere geistige Entwicklung garantieren, sondern darum, weil die Situation komplizierter wurde. Es ist alles schwerer geworden, einfach damit es schwerer sei, nicht um der Sache willen. Neun Zehntel der gesamten Technik gehen auf Raum- und Zeitverkürzung, und trotzdem hat sich für den Gesamthaushalt der Menschenkraft keine Vereinfachung ergeben. Mehr Unruhe, mehr Lärm, mehr Störung, ein massenhaftes Anhäufen der Menschen in den Städten, den Sammelstellen unselbständigen Erwerbs, und dabei ein Erkalten der zwischenmenschlichen Beziehungen. Denn das Menschliche im Menschen verträgt weder zu grosse Einsamkeit noch zu dichtes Beisammensein. Es braucht Raum und zugleich Verbundenheit.

All das gilt auch für die Schule. Vom massenhaften Zusammenfassen der Jugend in grossen Schulkasernen soll heute nicht die Rede sein, sondern von einer andern allgemeinen Erscheinung. Die Erschwerung der Konkurrenz im Berufsleben, die Abwanderung von Selbstversorgung und Handwerk in die arbeitsteilige Abhängigkeit, daneben der überall vorhandene Auftrieb in gehobene Berufe brachte dem gesamten Schulwesen eine unvorhergesehene Belastung. Durch massenhaften Zustrom wurde das früher sogenannte höhere Schulwesen in jeder Bedeutung des Wortes zum mittleren.

Die Schülerzahlen in den Sekundar- und Mittelschulen sind gegenüber früher um das Drei- bis Fünffache gewachsen. Die Mehrzahl der jungen Leute muss sich einer Ausbildung zuwenden, die ein er-

schwertes Wissen und Können schon rein als Abwehr- und Siebungsmittel zu verwenden gezwungen ist. Ein Vielfaches soll zur Kenntnis genommen werden, wo nachher ein Einfaches zu tun ist. Die jungen Menschen geraten in eine Welt des Registrierens von Dingen, die ihrem spätern Arbeitskreis ganz fernliegen, und in eine Art der Besinnung, die sich eher für Aufgaben theoretischer Natur oder für planende Führung eignen und eine Selbständigkeit der Urteilsbildung erfordern, der nicht entfernt die nötige Begabung und das nötige Interesse entgegenkommen und für welche die Schule auch nicht entfernt die praktischen Grundlagen der Problemstellung zu liefern vermag. Im ganzen wird die Assimilierfähigkeit der Jugend fast für jedes einzelne Wissensgebiet überschätzt. Sogar die Sekundarschule ist heute gezwungen, ihr Niveau weit über dem wirklichen Verständnis und über der Entwicklungsstufe ihrer Kinder zu halten.

All das wirkt natürlich auf den ursprünglichen Sinn und Charakter der einzelnen Schulgattungen zurück und verstärkt Tendenzen, die schon immer eine Gefahr für die gesunde Entwicklung des Schulwesens bedeuteten. Nur auf wenige Punkte mag in diesem Zusammenhang hingewiesen werden.

Ein wohlbestellter Schulsack galt von jeher als Unterpfeiler für ein gutes Fortkommen, und in der Tat gibt es des Wissenswerten in der Welt kein Ende. Aber wenn wir feststellen, dass heute der Schulbetrieb von unten bis oben unter dem Druck einer allgemeinen Erschwerung um der blossen Erschwerung willen steht, so stellt sich die Frage mit erneuter Dringlichkeit, worin denn eigentlich die Wohltat und der Wert des gefüllten Schulsackes von rechts wegen bestehe. Non multa, sed multum — sagten die Alten, und die meinten damit nicht das Vielerlei, sondern die Gründlichkeit des zu Wissenden. Wenn heute so oft von Ueberbürdung der Schüler die Rede ist, so müsste man zuerst genau unterscheiden, wie Ueberbürdung überhaupt zustandekommt. Nicht ein Vieles im Sinn der Vertiefung und Beziehung zu etwas Bestimmtem drückt auf die Seele, sondern das Vielerlei, das im gleichmässigen Ansturm der Forderungen auch dort Leistungen verlangt, wo gar keine Fähigkeiten da sind. Die vielgerühmte Polymathie oder Vielfächerigkeit mochte einen Sinn haben, solange die Ansprüche der Schule in vernünftigen Rahmen blieben, solange z. B. ein humanistisches Gymnasium in ruhigem Gang und mit energischer hierarchischer Abstufung der Fächer sein Pensum bewältigen durfte. Aber es hilft nichts, Schultypen zu differenzieren und dann mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der sogenannten «Hochschulreife» doch überall wieder das ganze Arsenal der Anforderungen zur Hintertür hereinspazieren zu lassen. Mit diesen Bemerkungen reden wir nicht einer Schule das Wort, die nur den subjektiven Interessen von Schülergruppen oder Schultypen gerecht würde. Am Anfang sagten wir, wie ganz und gar es in der Aufgabe der Schule liege, Nothelferin des Lebens zu sein, und welche Würde darin liege, dass sie dies sein dürfe. Das Leben und seine anständige Bewältigung verlangen vom Kinde manches, was ausserhalb seiner eigenen Interessen liegt, und eine höhere Schulbildung kann sich schon gar nicht von einer Weitung des Horizontes dispensieren.

Mit der rein sachlichen Forderung erhebt sich aber das *pädagogische* Problem erst recht in ganzer Schärfe. Es besteht ganz einfach darin, dass es keine

allgemeine Intelligenz gibt, sondern nur ganz entschieden differenzierte Intelligenzen, von denen keine die andere tragen oder ersetzen und von denen auch niemals die eine zum Maßstab für Qualität und Quantität der andern gemacht werden kann. Wir halten, stark in Anlehnung an falsche ausländische Vorbilder, etwas zu sehr hartnäckig an dem Vorurteil fest, es gebe die Möglichkeit einer formalen Schulung durch die verschiedensten Fächer bei jeder einzelnen Art von Intelligenz. Diese Art von Spannweite existiert nicht oder nur bei sehr wenigen. Sie existiert auch bei keinem einzelnen der Fachlehrer einer höheren Schule noch bei irgendeinem Hochschulprofessor, aber bei den jungen Menschen will man, dass sie existiere. Man möchte sich hie und da an ein Wort Bernhard Shaws erinnern, die Schulen seien eine Organisation der Erwachsenen zum Selbstschutz gegen die heranwachsende Jugend. Die fragliche Spannweite existiert, wie gesagt, auch nicht im Bereich des rein Theoretischen, etwa als Allgemeinbildung in sämtlichen Gebieten der exakten und geisteswissenschaftlichen Disziplinen verstanden. Wer mathematisch oder naturwissenschaftlich begabt ist, wird seine Sprache aus diesem Zentrum heraus finden müssen; noch so viele Sprachstunden eröffnen ihm den Weg nicht zum eigentlichen Sprachverständnis. Wer vom altsprachlichen Bereich aus Geisteszucht findet, braucht nicht in Mathematik auch noch hochgetrieben zu werden. Während die Hochschule zu sehr spezialisiert — und damit sie das tun kann —, soll die Mittelschule ungebürlich in die Breite gehen. Wir möchten nicht, dass überhaupt keine Orientierung in den Gebieten stattfindet, zu denen der Schüler keine Affinität hat, aber dass alles und jedes mit dem gleichen Gewicht und unter dem gleichen Druck von Note und Klausur gewusst und gekonnt werden muss, bleibt eine der grossen Humorlosigkeiten unseres Schulbetriebes und bedeutet eine gar zu leicht genommene Erledigung des pädagogischen Problems.

Die Sachlage, im grossen betrachtet, scheint mir in folgendem zu bestehen: Zur Drehscheibe für die gesamte Schulproblematik ist die *Mittelschule* geworden, ob sie das weiss oder nicht, will oder nicht, ob es richtig ist oder falsch. Sie bestimmt in hohem Masse die Berufswahl, nach ihr richten sich immer mehr Stoff und Unterrichtsbetrieb auch der untern Stufen. Die Mittelschule selbst aber steht vor einer ziemlich scharf umrissenen Alternative: Entweder sie akzeptiert den Andrang und sucht ihn anständig zu bewältigen. Dann muss sie selber Hand dazu bieten, ihrem traditionellen Bildungsgedanken und Bildungsbetrieb die Gelenke zu brechen und mit einem entschiedenen Verzicht auf Unterrichtstempo, rein theoretische Intelligenzzüchtung und auf Stoffmenge dem Entwicklungsstand ihrer Schüler Rechnung tragen. Oder sie verharret bei der ursprünglichen Bestimmung wirklicher Ausleseschulen. Auch dann bleibt es ihr nicht erspart, entweder eine energische Gewichtsverteilung in der Hierarchie der Fächer vorzunehmen, oder aber mit den Schülern in den Gebieten, die mehr der Orientierung als der eigentlichen Geisteszucht dienen (und diese letztern müssen an Zahl beschränkt sein), ganz elementar und einlässlich zu arbeiten, ohne dabei die Kurzschlusslösung von Note und Klausur zu brauchen. Eine Auflockerung in eigentliche Arbeitsfächer und mehr auditiv aufzunehmende Horizonsweiterungsfächer könnte unserm Schulbetrieb

jenen ach so nötigen Einschlag von Humor und Freude geben, an dessen Stelle sich heute die einzelnen Klassen in stillschweigend organisierter Horde ihren Galgenhumor selber schaffen müssen.

Es hilft nichts, einer ernsthaften Besinnung über die Sachlage mit hinhaltender oder beschönigender Verteidigung auszuweichen. Sonst kann es vorkommen, dass man sich unversehens zum Vollstrecker einer Ordnung macht, die zwar sehr wohl einen Geist der Organisation, nicht aber eine Organisation des Geistes bedeutet. Heute wirkt der der Mittelschule aufgezogene Stil rezeptiven Wissenserwerbs weder vorteilhaft auf die Volksschule zurück, noch nützt er im Grunde einer wirklichen «Hochschulreife».

Wenn nicht alles trügt, geht das Bestreben der Einsichtigen (leider noch nicht das der meisten Eltern) auf die Abwendung von zu grosser Verschulung, auf eine Zurückverlagerung des Bildungsbetriebes in natürlicheres Erdreich. Gerade dem mehr praktisch veranlagten Teil der Jugend (und er macht die überwiegende Mehrzahl aus) möchte man Gelegenheit geben, in einer gesunden, auf konkreter Arbeit aufbauenden Schule die Berechtigung zu den Berufen zu erwerben, die heute weiss was für Ausweise für den Eintritt in die Berufslehre verlangen. Niemand verwehrt es dem theoretisch Begabten, durch die höheren Arten von Schulbildung aufzusteigen, aber es bedeutet eine Irreführung der grossen Massen, im Namen eines sogenannten sozialpolitischen Postulates alle und jeden einer vorwissenschaftlichen Laufbahn zuzuweisen, für die sie sich nicht entfernt eignen.

«Der Mensch ist überhaupt sehr unfähig, allgemeine grosse Gesichtspunkte zu umfassen, und hingegen sehr geschickt, einen bestimmten einzelnen Gegenstand ins Auge zu fassen», sagt Pestalozzi. Die freie Kraft des Selbersuchens und Selberfindens, die zugreifende Initiative, der Wille, eine Arbeit aufzunehmen, die am Wege liegt, statt in die Ferne zu spintisieren, dieses feste Hinsehen mit heiterer Aufmerksamkeit sollte an Stelle einer massenhaften Belehrung von aussen treten. «Der Jugendunterricht muss in seinem ganzen Umfang mehr kraftbildend als wissensbereichernd sein», heisst ein weiteres Wort von Pestalozzi.

Das im Entwurf liegende neue zürcherische Schulgesetz bringt in seinen Bestimmungen über den Ausbau der Primar-Oberstufe einen wertvollen Ansatz zur Gesundung. Möchte der Geist dieser Neuerung nur auch auf die ganze Schule in ihrem gesamten Umfang befruchtend zurückwirken!

2.

Aber der Mensch lebt nicht von Brot allein. Wir kommen damit zu einer weiteren Aufgabe und auch zu einem tieferen Verständnis über die Bedeutung der Schule im Schicksal des Volkes. Schon in ihrer Funktion als Nothelferin des Lebens offenbarte sich eine Tatsache, die jetzt noch hellere Beleuchtung erfährt. Wir sahen, wie die Schule in hohem Masse mit dem Ganzen der Verhältnisse verbunden ist und durchaus nicht eigenmächtige Wege zu gehen vermag, auch wenn es ihr noch so sehr beliebt und wenn diese Wege noch so schön wären. Käme es auf eine theoretisch-akademische Formulierung an, so müsste man fast sagen: Die Schule *macht* viel weniger das Schicksal des Volkes, als dass sie zu ihm gehört. Schicksalhaft scheint es viel eher zu sein, wie ein *Volk* seine Schule will, als wie die Schule das Volk haben möchte. Wenn es etwa heisst, der deutsche Schul-

meister habe die Schlacht von Sadowa gewonnen, so bedeutet das doch wohl einzig, dass jener Schulmeister in einem bestimmten, ihn selbst einhüllenden Geist unterrichtet, als dass er mit eigenem neuem Geist eine neue Haltung des Volkes herbeigeführt hätte. Und wenn man heute etwa hört, ohne die allgemeine Schulpflicht in einem bestimmten Land wäre die ganze letzte Weltkatastrophe nicht entstanden, so kann man nur in dem Sinn beipflichten, dass gewiss die Schule je nachdem zum Fluch oder zum Segen eines Volkes werden kann, dass sie aber mit ihrem Geist, in dem sie zum Fluch oder zum Segen unterrichtete, ganz und gar schon dem Geist des Ganzen oder der sie tragenden Staatsmacht verhaftet war. Die Schule geht wie der Schatten hinter dem Willen des Volkes einher. Sie kann tragen, stützen, bereichern, was an guten Kräften entwickelt sein möchte, sie kann aber auch Exponent einer schiefen Bahn sein und, eingeschlossen in den Volkswillen, geradezu Vorspann leisten zum Niedergang.

Trotzdem birgt die Schule sozusagen ein helles und zugleich gegen alle schicksalhaften Wendungen hochkonservatives Element. Sie führt in eine Welt des Geistes ein, deren Elemente relativ konstant bleiben. Die Zeichen der Sprache, die Formen der Anschauung, die Grössenbeziehungen der Zahl und des Raumes, ebenso die Orientierung in den Gegebenheiten der Natur unterliegen bestimmten allgemeinen Gesetzen der menschlichen Erkenntnis und der Sache selbst. Dieses Generalinventar elementaren Wissens nimmt sich aus wie eine Art Sperrholz gegenüber dem Ziehen und Biegen im Wechsel des sonst irrationalen Geschehens. Es macht das Befreiende, Unparteiische, Aufklärende, allen Aberglauben Versengende und den dumpfen Druck der Unwissenheit Aufhebende aus. Insofern sind wir Lehrende die Vehikel oder, wenn Sie wollen, die Erzengel einer Welt der hellen Bewusstheit. Und doch liegt das Entscheidende an einem andern Ort. Auch die Sperrholzplatte, das vermeintlich Sichere und Festgefügte, kann wie die Arche Noah dahin oder dorthin schwimmen, je nachdem der Geist weht, der die Wellen kräuselt, aufwühlt oder das Schiff träge stillstehen lässt.

Dieser Geist aber ist in seinen Wurzeln immer irrationaler Natur. Wir kennen ihn als die treibende Kraft des Dämonischen so gut wie als die Trägheit der Selbstbeharrung, als die subjektive Befangenheit des Menschen so gut wie als die exklusive Kraft der Weltanschauung, als den kaum berechenbaren Zeitgeist so gut wie als die finstern Kräfte des Reaktionsären, als die Macht des Kollektiven so gut wie als das Gemeinschaftsstörende und -zerstörende, als die Liebe so gut wie als den Hass.

So gewiss es also eine Art neutrales allgemeinverbindliches Wissen gibt, so gewiss jene hellen Kammern des Bewusstseins existieren, so gewiss die Fenster gegen dumpfe Unwissenheit und Aberglauben weit geöffnet werden können — ebenso gewiss gibt es keine neutrale *Anwendung* des Wissens. Die letztere unterliegt immer einer Entscheidung — einer Entscheidung, die sich fortzeugend im kleinen Alltag so gut wie in der Geschichte der grossen Schicksale vollzieht. Sie ist es, die die Beziehung zwischen Mensch und Natur, zwischen Mensch und Mensch, zwischen Mensch und Volk gestaltet. Sie ist es, die das Verhältnis von Mann zu Frau, von Geschwister zu Geschwister, von Nachbar zu Nachbar, von Regierung zu Volk und umgekehrt

bestimmt. Sie ist es, die das wirtschaftliche, das politische und religiöse Leben gesund macht oder vergiftet. Und darum kommt es zuletzt nie auf das Haben des Wissens, nie auf die Fixigkeit des Könnens an, sondern auf den Geist, aus dem das Wissen und Können angewendet, aus dem die Entscheidung getroffen wird.

Verehrte Synodalen, wir alle haben das etwas schmerzliche Vorrecht, in eine Zeit hingeboren worden zu sein, in der zugleich mit einem gewaltigen Ausbau des Schulwesens, der Schulpflicht, des Wissens und Könnens eine innere Zersetzung des Geistigen, eine fast hoffnungslose Auflösung alles Rechtsempfindens, eine massenhafte Preisgabe aller persönlichen Verantwortung und eigenen Entscheidung Hand in Hand zu gehen schien. Und wenn jetzt nur ein planetarisches Gemetzel unter grauenhaftesten Opfern die wahren Kräfte des Menschen mühsam aus dem endgültigen Erstickungstod befreien kann, so wirft das Schlaglichter erschreckender Deutlichkeit auf alle Bemühungen um die Erziehung der Jugend. Wir müssen uns also darüber im klaren sein, dass über den hellen Kammern der Bewusstheit, wie sie die tausend und abertausend Schulzimmer des Kontinents darstellen, dass über der schulentlassenen Jugend die Wogen des Irrationalen mit dämonischer Gewalt zusammenschlagen können. Es hilft nichts, der Schule das Wunder zuzutrauen, sie vermöge, was der Zeitgeist nicht vermag. Auch wenn es so ausgezeichnete Stätten abgechiedener Erziehung gäbe, wie sie Plato in seinem «Staat», Rousseau in seinem «Emile», Goethe in seiner «pädagogischen» Provinz wollten, so vermöchte das doch die Entscheidung im grossen nicht zu beeinflussen. Es ist mit der Erziehung auch nicht so wie bei Sodom und Gomorrha, wo Abraham von seinem Gott um zehn Gerechter willen die Schonung jener Städte erbat. Erziehung und Schule sind nichts für sich allein, selbst nicht mit den hellsten Räumen, nicht mit aller Wissenschaft, ja nicht einmal mit einer eigenen, nur in der Schule gezüchteten Weltanschauung. Sie sind vielmehr alles nur aus den irrationalen Tiefen des Volkswillens heraus, der entweder recht ist oder nicht, entweder gesund oder krank. Er, dieser Volkswille, birgt in sich all jene Entscheidungen, die das Schicksal formen; er bildet das Erdreich für die Gesinnung und Haltung der Schule. In ihn eingeschlossen bildet sie dann freilich ein wundervolles Instrument, aus ihm heraus vermag sie mit ihren hellen Räumen auch Entscheidendes zu schaffen und zum Schicksal Entscheidendes beizutragen.

Auch wir haben bange Jahre hinter uns, auch bei uns gab es Zeiten, wo wir um uns blicken mussten, wie es mit dem Volkswillen bestellt sei. Auch bei uns gab es Ansteckung und Angekränkeltsein von unten bis oben, Zweideutigkeiten der Gesinnung und Haltung, und mit äusserstem Unbehagen erinnern wir uns gewisser öffentlicher Aeusserungen sogar oberster Magistraten, die in unverhüllter Anbetung militärischen Glanzes und skrupelloser Machthaber platt standen. Auch bei uns gab es viele kleinere und grössere Existenzen, die «für alle Fälle» vorsorgten, und, leider: auch bei uns gab es Erzieher und Lehrer öffentlicher Schulen und aller Stufen, die den schweizerischen Staatsgedanken und damit unser schweizerisches Schicksal in der Gesinnung oder faktisch verrieten. Aber, gottlob, im grossen Ganzen stimmte es, und gottlob hat auch dieser aus den Tiefen des Volkes

kommende Wille zum Rechten die Haltung unserer Regierungen immer gestärkt und bestimmt. Wir meinen nicht, dass es dies war, was uns vor rein militärischen Entscheidungen bewahrte, wir meinen auch nicht, dass uns darum so ungeheuer viel weniger zugemutet wurde als etwa den Norwegern oder Dänen oder Holländern. Aber wir danken Gott, dass das gesunde Erbe unserer Väter mitten in allen sonstigen Schlacken schweizerischer Mentalität standgehalten hat. «Das Vaterland rettet sich nur durch das Allwachen des Volkes», sagt Pestalozzi. Welche Aufgabe des Wachseins daraus aber gerade den Erziehern des Volkes erwächst, dürfte in den vergangenen Jahren klar geworden sein. Von wie manchem Theologen hörte man noch bis 1939 erklären: Auf die Staatsform kommt es nicht wesentlich an; die Hauptsache ist das Christentum! Von wie manchem Lehrer vernahm man die unverblümete Aeusserung: Die Politik ist mir gänzlich gleichgültig; sie geht auch meine Schule nichts an. Staatsferne macht lau in Sachen des Volkswillens, aber selbst kein noch so begründetes Misstrauen in die Auswüchse des Parteiwesens und Klassenhasses, wie sie vor 1939 auch bei uns vorkamen und immer wieder hervorzubrechen drohen, dispensiert irgendwie von wirklicher eidgenössischer Haltung.

Für die Erziehung der Erzieher muss hier wohl manches anders werden als früher. Und die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung der Jugend erfährt ihre Lösung in keiner Weise durch das Anhängen neuer Stunden in staatsbürgerlichem Unterricht, sondern sie betrifft die allerinnerste Gestaltung des Unterrichts und des Klassenlebens selbst. Auch mit dem turnerischen Vorunterricht und überhaupt mit aller Körperkultur ist es nicht getan. Wir freuen uns des frischen sportlichen Zuges in der Mentalität der modernen Jugend. Sie leistet in dieser Hinsicht mehr als unsere ältere Generation und ist gesunder und natürlicher. Das Turnen gehört zudem zu den Unterrichtsgebieten, die die entschiedensten Fortschritte in den letzten 20 Jahren gemacht haben. Man müsste sich nur davor hüten, dass auch dieses Unterrichtsfach einem didaktischen Materialismus zu erliegen beginnt und dass nun nicht neben der theoretischen sich auch eine körperliche «Verschulung» steil aufzurichten beginnt. Die Philosophie des Kraftmeiertums und des kollektiven Marschierens erlebt heute genau dort, wo sie ihren massenhaften Aufschwung nahm, auch ihr Fiasko, und hervor treten die Nationen, denen das Wissen eine menschlich-praktische Angelegenheit und der Sport ein Mittel zu fairer Kameradschaft und gesunder Natürlichkeit bedeutet.

Eine andere Frage aber erhebt sich angesichts der These, dass das Schicksal der Schule mitsamt demjenigen des Volkes aus den irrationalen Tiefen des Volkswillens hervorquellte. Mündet diese These nicht geradewegs in die Forderung der Weltanschauungsschule ein, und geben wir damit nicht ein wichtiges Prinzip unserer öffentlichen Schule preis, wie es im Artikel 27 der Bundesverfassung niedergelegt ist? Wer aber genauer hinsieht, entdeckt in der Bestimmung von der Unantastbarkeit der Glaubens- und Gewissensfreiheit selber das Wirksamsein einer Weltanschauung. Mitten indem die Kantone sich in dem heissumstrittenen Artikel von 1874 vor einer Verstaatlichung ihrer regionalen Besonderheit auch in konfessionellen Dingen schützen wollten, verhalfen sie jener Welt-

anschauung im Schulartikel zum Durchbruch, die die Weltanschauung unseres Staatsbegriffs und unseres eidgenössischen Bundes ausmacht.

Hier sei es mir erlaubt, zum Begriff der Weltanschauung selbst ein Wort zu sagen. Es gibt Weltanschauungen geschlossener und offener Art. Beide wurzeln im Irrationalen und sind irgendwie religiöser oder philosophischer Provenienz. Immer ist es so, dass die Besinnung des Menschen, gehe sie auf Einzelnes oder auf das Ganze der Wirklichkeit, getragen wird von einer bestimmten Einstellung, die seinen Glauben oder seine philosophische Ueberlegung färbt und lenkt. Reguliert wird die Einstellung durch jenes wundervolle Instrument, das die deutsche Sprache als Vernunft bezeichnet und das freilich ein sehr verschiedenes Mass von Feinheit und Stärke haben kann. Vernunft kommt von Vernehmen. Sie bedeutet das Hinhörenkönnen auf das Uebergreifende, die Beschränktheit Ueberwindende, sie ist also das Organ des Verstehens und damit der eigentlichen menschlichen Weisheit.

Die geschlossene Weltanschauung nun hat die Neigung, entweder das begriffliche Denken als rationale Konstruktion so ins Irrationale hinein zu erweitern, dass ein geschlossenes System entsteht, oder das Irrationale, z. B. einen bestimmten Glauben, so in die Bezirke des Begrifflichen hineinzuschieben, dass dieses zur reinen Teleologie oder zur «ancilla theologiae» oder sonst zum Instrument einer festgelegten Voraussetzung wird. Beide Arten von Weltanschauungen zeigen die Tendenz, ihre Welt zur Welt überhaupt zu machen, sie runden beliebig auf und ab und hüllen sich in exklusive Dogmatik. Dabei ist zu beachten, dass auch die philosophische Dogmatik immer auf einer irrationalen Voraussetzung beruht und also Metaphysik bedeutet. Wesentlich bleibt, dass jede geschlossene Weltanschauung exklusiv ist und als theoretisches oder praktisches System entweder ein Ja oder ein Nein fordert. Dogmatische Auf- und Abrundung bedeutet aber fast immer Verhärtung und läuft auf dasselbe hinaus wie die Dämonie des bloss Irrationalen. So trifft man fast zwangsläufig bei rationalen Dogmatikern wie bei irrational Gläubigen eine Vereinseitigung der Wirklichkeit, bei der alle Vernunft ausgeschaltet zu sein scheint.

Die offene Weltanschauung hingegen ist, obschon nicht weniger Weltanschauung und nicht weniger prinzipiell, doch ganz anders gerichtet. Auch sie weiss, dass das bloss begriffliche Denken immer im Gegenständlichen herumfährt und darum nicht Ruhe und Weisheit gibt. Aber sie lebt aus der Vernunft, aus dem Vernehmenwollen und aus dem Vernehmenkönnen. Ihr Gehalt ist nicht weniger Glaube als derjenige der dogmatischen Religiosität, aber ihre Einstellung gleicht der Liebe, die das tiefste Verstehen bedeutet. Sie lässt manches als Rätsel bestehen, was dogmatischer Glaube und dogmatische Philosophie aus dem Handgelenk lösen, freilich immer im Auf- und Abrunden. Ihr Prinzip ist die Freiheit. Sie nimmt keinen hoch, weil er nicht «bekehrt» ist, es sei denn, er fange an, in dogmatischer oder in dämonischer Besessenheit ungerecht zu werden und andere zu vergewaltigen. Sie wendet sich gegen sturen Eigensinn und unfreie Triebgebärung. Sie liebt das Nahe und ergeht sich nicht in aussichtslosen Spekulationen. Sie ist also mehr ein durchgreifendes Aufeinanderangewiesensein als ein Sicheinhüllen auf eigene

Rechnung, und das Rechthabenwollen löst sich ihr auf in ein Suchen der Wahrheit von verschiedensten Ansätzen aus.

«Die Wahrheit ist allenthalben und nirgends, und nur der, der sie allenthalben als eine mit tausend andern verbundene Erscheinung und nirgends als einen anspruchsvollen Götzen vor sich stehen sieht, nur der lebt in der Wahrheit.» So sagt Pestalozzi, und mit Vorliebe greift er auf ein altes Volkslied in freier Version zurück:

«Weilen doch über dem himmlischen Bogen
eine so dicke Decke gezogen,
Dass es auf Erden finster und Nacht,
Welches uns alle so schläfrig macht,
Liebester Gott, so wollest verschaffen,
Dass wir doch friedlich nehmen Bedacht:
Unser Aug sei für das *Nahe* geschaffen,
Und nicht gar in die Ferne zu sehn —»

Mit Bezug auf die geschlossene Weltanschauung aber heisst es bei ihm: «Wer sich im Geist und in der Wahrheit als Bruder von *H u n d e r t e n* fühlt, der ist ein höherer Mensch als der zärtlichste Bruder von *e i n e m*.»

Wir glauben, dies sei *die* Art von Weltanschauung, die unserer Schule zugrunde liegen müsse. Wir glauben es um so mehr, als sie die einzig mögliche Gesinnung unseres Staatsgedankens, unseres schweizerischen Bundes und unserer Demokratie ausmacht. Die wahre foederatio beruht weder auf einem mühsam aufrechterhaltenen Scheinfrieden von Parteien, Gewerkschaften, Verbänden noch von Konfessionen und exklusiven Weltanschauungsgruppen, sondern auf der wahren und wohlverstandenen innern und äussern Freiheit jedes einzelnen, auf dem ganz persönlichen Entschluss zum Einsatz für das Ganze. *Daraus* entsteht wirkliche Einigkeit, nicht aus vorgeschriebener Verbands- und Parteidisziplin je nachdem. Wer also unsern Staatsgedanken wirklich ernst nimmt, kann für die Schule als Stätte öffentlicher Erziehung nichts anderes wünschen, als dass in jeder Schulstube eidgenössischer Lande die wahre foederatio selbst zum tragenden Prinzip wird.

Eine geschlossene Weltanschauung als *die* Weltanschauung der Schule können wir also nicht annehmen. Wenn heute, im Hinblick auf den Entwurf des neuen Schulgesetzes, christliche Kreise durch Gesetz eine Weltanschauungsschule in ihrem Sinn verlangen, so würden wir uns damit der Freiheit, der Vernunft und unseres ganzen schweizerischen Empfindens in der Erziehung unserer Jugend begeben. Eine *befohlene* christliche Schule kann entweder dogmatisch einseitig oder irrational dämonisch werden. Die Schweizergeschichte trieft von Blut wegen weltanschaulicher Kämpfe. Wohl aber sind wir ganz eindeutig dafür, dass christlicher Geist im Ganzen der Volksschule walten soll, besonders als jene Einstellung der Liebe, von der die Rede war. Dies ist aber nur möglich in Freiheit. Das Bekenntnis vorschreiben, heisst den Geist des Christentums töten. Die Weltgeschichte ist voll von Beispielen dafür. Man stelle sich die weitem Konsequenzen vor, als da sind Zwang, Unehrllichkeit, Heuchelei. Oder sollen wir für geschlossene Weltanschauungen die Schule als Tummelplatz überhaupt freigeben? Unser Staat lässt private Institute und von Gruppen getragene Weltanschauungsschulen unter seiner Aufsicht zu, unterstützt sie aber finanziell nicht.

Die gänzliche Freigabe der Weltanschauungsschulen mit staatlicher Sanktion und Alimentierung aber würde sofort ausser den christlich-konfessionellen Schulen auch die andern Weltanschauungen auf den Plan rufen. Das aber müsste nicht nur zur Konfessionalisierung, sondern auch zur totalen Entchristlichung all jener Schulen führen, die mit staatlicher Garantie ihre eigene Dogmatik, sei sie wirtschaftlicher oder parteipolitischer oder irgendwie weltanschaulicher Struktur, vertreten. Für die christliche Haltung unserer Schule aber möchten wir uns wiederum auf ein Mahnwort Pestalozzis berufen:

«Oh ihr Menschen! So ungleich ihr dem Herrn dienet, so dienet ihr ihm immer recht, wenn ihr Kinder bleibt eures Vaters und einander liebet und einander helfet, den Dienst eures Gottes in der allgemeinen Uebereinstimmung eurer Menschenliebe zu heiligen.»

3.

So möge denn der helle Geist des Bewusstseins in unsern Schulzimmern eingebettet sein in jene Haltung, die Entscheidung in Freiheit ermöglicht. Unser wichtigstes Anliegen bleibt es, zur Freiheit zu erziehen und die Freiheit gebrauchen zu lehren. Dies macht nicht nur die Kardinalfrage aller Pädagogik, sondern auch die Kardinalschwierigkeit in jedem Moment der *praktischen* Erziehung aus. Es sei mir darum gestattet, im Zusammenhang mit dieser Kardinalfrage zum Schluss auf die zwei Punkte zurückzukommen, um die unsere bisherigen Ausführungen kreisten. Der eine Punkt war das Haben des Wissens oder der gefüllte Schulsack, der andere die Anwendung des Wissens aus innerer Entscheidung. Wie verhalten sich beide Punkte praktisch in einer Erziehung zur Freiheit?

Wirkliche Freiheit ist nie Freiheit schlechthin, sei sie Freiheit *von* allem Möglichen oder Freiheit *zu* allem Möglichen, sondern sie ist Freiheit zu verantwortlichem Tun. Die letzte und allereigentlichste Verantwortung beruht in der Tatsache unserer Existenz selber. Wir sind nicht nur aus *uns*, sondern aus einem tieferen Grunde und einer höheren Sinngebung. Diese Gewissheit sollte den Geist jeder Schule erfüllen, freilich nicht als zu lernendes Dogma, sondern als Grundhaltung. Aber Gott weist uns, wie Pestalozzi immer betont, auf das Nahe hin, das wir in Verantwortlichkeit zu erfüllen haben.

Damit aber einer hier Verantwortung fühle, muss er sich in *etwas* tüchtig fühlen. Zugleich muss er von sich selbst so frei sein, dass er den Auftrag der *Gemeinschaft* unvoreingenommen entgegenzunehmen vermag.

Das *erste*, die Tüchtigkeit in etwas, setzt eine Beziehung zu einem Stück Wirklichkeit voraus. Es ruft im Menschen eine Wertempfänglichkeit auf, die Freude, Verbundenheit, Andacht und damit Verantwortung bedeutet. Das Aufkeimen einer solchen Beziehung führt zu dem, was wirkliche *Bildung* ausmacht. Es besteht keinesfalls in einem Allgemeinwissen, noch ist es überhaupt ein Privilegium des theoretischen Verhaltens. Weder umfassendes Wissen noch spezielles Gelehrtentum ist identisch mit Bildung. Wissenschaftlichkeit bedeutet lediglich die Fähigkeit zum Arbeiten mit einem feineren Instrumentarium, als dies bei vielen andern Berufen notwendig ist. Sie kann im übrigen die wahre Menschlichkeit im Menschen wie unberührt lassen. Darum darf die Vor-

bereitung zur Wissenschaftlichkeit nie und nimmer das einzige oder auch das entscheidende Kriterium irgendeiner Schule ausmachen, die Anspruch auf Bildung und Erziehung erhebt, heisse diese Schule nun Primar- oder Sekundarschule, Literar- oder Realgymnasium oder Oberrealschule oder sonstwie.

Das *zweite*, die Hingabe an den Auftrag der Gemeinschaft, ist Wesen und Resultat der *Erziehung*. Bildung wäre also mehr Funktion der Persönlichkeit, Erziehung mehr Funktion der Gemeinschaft. Bildung allein würde, obschon den Kern der Persönlichkeit stärkend, absondern, Erziehung hingegen in der Gemeinschaft aufgehen lassen. Beide Komponenten pädagogischen Tuns sind notwendige Pole, die sich ergänzen, spannen und lösen.

Besonders für die Beschaffenheit gewisser Züge in der schweizerischen Geistesart scheint mir eine solche Unterscheidung nicht bedeutungslos zu sein. Dem Schweizer kommt die am Anfang geschilderte Mentalität des gefüllten Schulsackes schon darum entgegen, weil er als Binnenländer auf eine gewisse Breite des Wissens und Könnens, vor allem in sprachlicher Hinsicht, angewiesen ist. Aber er neigt auch sonst mit einiger Zähigkeit dazu, die Anwendung seines Wissens und damit die Freiheit der Entscheidung auf den Umfang seiner Bankguthaben und die Wahrung seiner Hausmeisterinteressen zu konzentrieren. Auch kann nicht behauptet werden, dass er unter den Völkern dieser Erde zu den besonders kameradschaftlich begabten gehört, obschon er seinen Bund von 1291 hat und ausser dem weissen Kreuz im roten Feld auch das rote Kreuz im weissen Feld führt. Auch steht es mit der Solidarität der einzelnen Volks- und Berufskreise, wie Stadt und Land, Produzent und Konsument, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, mit Rücksichtnahme, Zurückdrängung egoistischer Selbstdurchsetzung vom Handwerker bis zum Akademiker keineswegs rosiger als anderwärts, wo man angesichts der schrecklichen Ereignisse gern vom Strafgericht Gottes spricht. Hätten wir Schweizer es etwa nicht nötig, den materiellen Gebrauch eines ausgedehnten Wissens und Könnens zurückzunehmen in ein Erfülltsein mit Wenigem, aber eigentlich Werthaftem — was Bildung heisst, und in eine Haltung wirklicher Solidarität — was Erziehung bedeutet? Wir waren in den letzten Jahren eine Zeitlang auf dem Kontinent die einzige übriggebliebene Demokratie. Heute erstehen aus Schutt, Trümmern. Not und Angst neue Demokratien, mit neuem Geist und neuer Sinngebung, mit einer unvergleichlichen Erfahrung über das, was not tut. Wir dürfen nicht zurückbleiben, wir haben unsern Beitrag zu einem neuen Kapitel der Weltgeschichte zu leisten. Es müsste ein sonderbarer Weltgrund vorwalten, der uns bisher aus dem Weltbrand ausgespart hätte, wenn die letzten fünf Jahre unsern Volkswillen nicht dazu vermocht hätten, alles daran zu setzen, auch bei uns zu einer höhern Sinngebung des Lebens und zu einer grössern sozialen Gerechtigkeit zu gelangen.

Was nun den einen Pol in einer Erziehung zur Freiheit in Verantwortung betrifft, nämlich die Tüchtigkeit in *etwas* als besonders ermutigende Beziehung des Kindes zu einem Stück Wirklichkeit, so scheint es mir wichtig, dass wir diese ermutigende Beziehung mit Nachdruck zu einem Prinzip im Unterricht erheben. Es sollte also nicht mehr vorkommen, dass einem Schüler wegen eines oder weniger Fächer der ganze Schulbetrieb verdunkelt wird, sondern es sollte im

Gegenteil so sein, dass die Schule versuchen würde, mittels eines oder mehrerer Fächer dem Schüler die Schule lieb zu machen und ihn darin Verantwortung in Freiheit erleben zu lassen. Sicher ist es auch falsch oder zum mindesten sehr anmassend, in den Gebieten reiner Begabung, wie Singen, Zeichnen, auch in Fächern blosser Orientierung, etwa in Geschichte, Geographie oder Naturkunde, Zensuren als reine Druckmittel zu verwenden. Die Schule ist für die Kinder da und nicht umgekehrt, und wir wissen, zu welchem trostlosem Hochzuchten individuellen Ehrgeizes und Egoismus z. B. das Noten- und Prämiensystem im Vorkriegsfrankreich geführt hat. Für das Zustandekommen von Freude und Verantwortung braucht es eine *Atmosphäre*, für äusseren Erfolg und Berechtigung freilich nur «Betrieb» mit all jenen Mitteln des Druckes und der vertrauenslosen Erschwerung.

Für die Kameradschaft und die Erziehung zur Gemeinschaft aber gibt es nichts Schöneres als das Bewusstsein, dass einer den andern ergänzt, und dass jeder in seiner Beschränkung auf die Stärke angewiesen ist, die ein anderer auf seinem Gebiet hat. Darum sollte auch für den sogenannten Schulerfolg nicht bloss der theoretische Schulkopf massgebend sein, so dass immer eine Unzahl von Kindern gerade in den Bereichen auf der Strecke bleibt, wo sie Verantwortung und Freude erleben könnten. Wiederum können wir hier auf den Neuausbau der Primar-Oberstufe hinweisen, der, wenn er gelingt, das Zeichen zu einer Gesundung auf der ganzen Linie geben könnte.

Erziehung zur Freiheit betrifft aber auch die ganze Art, wie man junge Menschen zur *Arbeit* erzieht. Es fällt uns bei der Lehrerbildung immer wieder auf, wie lange Zeit und hartnäckig das Bemühen unserer Lehramtskandidaten auf das Belehren von aussen, auf den Gang der abgerundeten sogenannten Lektion geht, und wie schwer der Blick zurückzudenken ist auf die Organisation einer Arbeit, die die Schüler wirklich einspannt und zur Selbsttätigkeit, wenn auch nur auf kurze Strecken, anhält. Sicher bedeutet für eine ganz ergiebige Leistung dieser Art und damit für wirkliche Bildung und Erziehung eine allgemeine Reduktion der Klassen des Alpha und Omega. Aber es gibt doch auch schon unter den jetzt bestehenden Verhältnissen Möglichkeiten einer gelösten und befreienden Arbeitsweise. Einer der begabtesten Jünger Pestalozzis, de l'Aspée in Wiesbaden, schreibt nach dem Besuch Goethes in seiner Schule dem Meister in Yverdon: «Alles gelingt uns nur mit den Kindern. Spreche ich als präparierter Lehrer die Sache eigenmächtig aus (oder, fügen wir hinzu, führe ich am identischen Gang von Frage und Antwort), so zieht sich der Geist der Sache heimlich zurück».

Die Präparation des Lehrers setzt darum wohl eine profunde Bereitstellung belebenden Stoffes voraus, aber die didaktische Kunst selber besteht mehr in der Anweisung zum Bewältigen von Teilarbeitsgebieten durch die Schüler und im Sammeln und Ordnen der Ergebnisse als in der Kopie einer sogenannten Normallektion. Auf diese Weise entsteht Bildung dann nicht aus dem vom Lehrer erzwungenen Gang, sondern aus *Eigentätigkeit* und *Gemeinschaft*, und sie besteht auch nicht in einem Mitteilen von Resultaten, sondern sie erzeugt sich vorweg selbst. «Nicht von schon vorhandenem, sondern von zu produzierendem Bildungstoff ging unsere Anstalt aus», erklärt Pestalozzi in seiner Lenzburger Rede.

So gibt es also eine Anleitung der Kinder zu stillem Selbstarbeiten, zur eigenen kontinuierlichen Vorbereitung des jeweils Kommenden, so dass nicht nach jedem Stundenschlag der Lehrer vor die Klasse treten muss: «Wir reden heute von ...». Es gibt die Arbeit in Gruppen, indem entweder jeder einzelne innerhalb eines Gruppenthemas seine Aufgabe bewältigt oder die Gruppe gemeinsam eine Teilerkenntnis erarbeitet. Es gibt weiter das disziplinierte Unterrichtsgespräch, und es gibt schliesslich eine abschliessende, weiterführende, übende oder vertiefende Organisation individuierter, stiller Arbeit — alles unter möglicher Einschränkung der laufend führenden und suggerierenden Lehrerfrage.

*

Wir können hier nicht aller weiteren Möglichkeiten und Notwendigkeiten gedenken, die unsere Schulen zu Stätten einer wirklichen Erziehung in Freiheit machen. Wenn ich einen Ueberblick über die Gesamtverpflichtung unserer Arbeit zu geben wagte, so geschah dies nicht aus Kritiksucht, sondern aus dem tiefgefühlten Dank für ein unerhörtes Geschenk des Schicksals heraus. Ich hoffe, Sie schliessen sich diesem Dank an; er birgt eine fast ebenso unerhörte Verpflichtung in sich. Es geht, wenn nicht alles trägt, einer Zeit entgegen, in der die höchsten Güter der Menschheit, befreit aus einer tödlichen Gefahr, eine neue Auferstehung feiern dürfen. Möge das Schicksal des Planeten, das noch ein Meer von Tränen und Schmerzen für Millionen Mitmenschen birgt, unser Volk reif gemacht haben, mit einem neuen Willen auch die Schule und uns, ihre Träger und Führer, zu neuen Ufern zu führen.

Aus dem Erziehungsrate

1. Halbjahr 1944.

(Schluss)

10. An der Sekundarschule Richterswil wird für eine Anzahl Schüler der 1. Sekundarklasse der fakultative Lateinunterricht eingeführt (§ 29, Ziff. 3, der Verordnung zu den Leistungsgesetzen von 1919 und 1936: «Zum Lateinunterricht werden auch Schüler der I. und II. Klasse zugelassen. Er ist so zu gestalten, dass er den Schülern den Uebertritt in die entsprechende Klasse des Gymnasiums erleichtert»).

11. Ein Vater, dessen Tochter die 7. und 8. Primarklasse mit fakultativem Französischunterricht durchlaufen hatte, ersuchte um deren Aufnahme in die 2. Sekundarklasse einer Privatschule. Das Gesuch wurde abgewiesen. Im wesentlichen mit folgender Begründung: Sekundarschule und Oberstufe der Primarschule sind zwei verschiedene Schultypen mit eigenen, ihren Bedürfnissen angepassten Methoden und Zielen. Sie unterscheiden sich nicht dadurch voneinander, dass am einen Ort nur langsamer vorgegangen wird, so dass man etwa sagen könnte: 2 Jahre Oberstufe gleich 1 Jahr Sekundarschule, sondern dadurch, dass in der Sekundarschule die formale Bildung ein wesentliches Element ist, während auf der Oberstufe die Pflege der manuellen Fertigkeiten stark in den Vordergrund tritt und die Auswahl des Lehrstoffes vor allem nach den Bedürfnissen des praktischen Lebens erfolgt. Die Oberstufe der Primarschule bereitet weder in bezug auf die Arbeitsmethoden, noch den Stoff und die Arbeitsintensität auf die Sekundarschule vor. Es zeigt sich immer wieder, dass Schüler der Oberstufe, welche nachträglich in die 1. Klasse der

Sekundarschule eintreten, sich auf der neuen Stufe nicht genügend anzupassen und auf längere Sicht nicht Schritt zu halten vermögen. Die Entscheidung darüber, ob ein solcher Schüler definitiv in die Sekundarschule aufgenommen wird, muss auf Grund der geltenden Gesetzgebung schon nach einer vierwöchigen Probezeit vorgenommen werden, d. h. in einem Zeitpunkt, wo noch kein endgültiges Urteil möglich ist. Ein solches Urteil kann erst zu einer Zeit gefasst werden, zu der eine Wegweisung, nach längerem Schulbesuch, eine Härte bedeuten würde. Im Umstand, dass die betreffende Schülerin an der Oberstufe Französischunterricht genossen hat, liegt nicht eo ipso die Berechtigung zum Eintritt in die 2. Klasse der Sekundarschule. Ohne die Ziele des nähern zu untersuchen, die der Erziehungsrat mit der Genehmigung der versuchsweisen Einführung von fakultativem Französischunterricht auf der Oberstufe der Primarschule bezweckte, kann doch mit Sicherheit festgestellt werden, dass man nie daran dachte, durch diesen Unterricht eine Möglichkeit zu schaffen, um auf einem anderen Wege als über die 1. Sekundarklasse in die 2. zu gelangen. Die Erlaubnis, nach Absolvierung einer 7. und 8. Klasse mit fakultativem Französischunterricht in die 2. Sekundarklasse überzutreten, würde für Schüler an Oberstufenklassen mit Französischunterricht eine Bevorzugung gegenüber allen jenen bedeuten, die in Oberstufenklassen mit normalem Lehrplan (ohne Französisch) unterrichtet werden.

12. An den Kantonsschulen Zürich und Winterthur wird das Schulgeld sechs Wochen nach Schulbeginn für das ganze Halbjahr fällig. Die Schüler der 1. Klasse des Gymnasiums, die am Ende der sechswöchigen Probezeit zurückgewiesen wurden, entrichteten demzufolge kein Schulgeld. Nachdem nun auch für diese Schüler die Probezeit auf das ganze erste Schulquartal ausgedehnt worden war, wurde bestimmt, dass diesen Schülern die Hälfte des Schulgeldes wieder zurückerstattet wird. Die gleiche Rückerstattung erfolgt, wenn ein Schüler in einem Schulhalbjahr die Rekrutenschule zu absolvieren hat.

13. Am kantonalen Gymnasium in Zürich wird im Winterhalbjahr der 2. Klasse eine Uebergangsklasse für Schüler von der Landschaft (mit Wohnsitz weiter als 15 km von Zürich) eingerichtet, um diesen den Eintritt in die 3. Klasse des Gymnasiums zu erleichtern. Voraussetzung für den Besuch dieser Klasse ist gründlicher Privatunterricht in Latein, welcher mindestens das Stoffgebiet der ersten Gymnasialklasse umfasst. Die Stundentafel dieser Klasse gestaltet sich folgendermassen: Deutsch = 3 Wochenstunden, Französisch = 3, Latein = 6, Geschichte = 3, Mathematik = 5, Naturwissenschaften = 2, Geographie = 2, Turnen = 3, Religion = 2.

14. An der gleichen Schule wird ferner eine lateinlose Sonderklasse eingerichtet, welche für Schüler bestimmt ist, die im Herbst der 2. Klasse die Bedingungen der definitiven Promotion nicht erreichen und demzufolge zur Repetition in die 1. Klasse versetzt werden müssten. Sofern sie nicht repetieren wollen, sich andererseits aber zum Austritt aus der Schule am Ende des Schuljahres verpflichten, werden

sie in die Sonderklasse eingewiesen. Sie hat folgende Wochenstunden: Deutsch = 4, Französisch = 3, Mathematik (inkl. Geometrisches Zeichnen) = 7, Geschichte = 2, Geographie = 2, Naturwissenschaften = 2, Turnen = 2, Zeichnen = 2, Religion = 2.

15. Im Lehrplan der kantonalen Blinden- und Taubstummenanstalt wird Rhythmik mit einer Wochenstunde in allen Klassen als neues Fach aufgenommen. Der Rhythmikunterricht tritt zusammen mit den Turn- und Sportkursen an die Stelle der dritten Turnstunde. Damit die Gesamtstundenzahl nicht erhöht wird, wird in allen Klassen eine Sprachstunde gestrichen.

Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich

Sitzungen des Vorstandes vom 8. Juli
und 2. September 1944

1. Die *Jahresversammlung* wird im Hinblick auf die Heizverhältnisse auf Samstag, den 7. Oktober, festgesetzt. Zur Behandlung kommt das *Studienreglement für Sekundarlehrer*. Infolge Rücktritt des Präsidenten, Rud. Zuppinger, und des Vorstandsmitgliedes Paul Hertli sind ein neuer Präsident und zwei Vorstandsmitglieder zu wählen.

2. Die *Jahresrechnung* ist von den Revisoren geprüft und in Ordnung befunden worden; sie wird der Jahresversammlung zur Genehmigung unterbreitet.

3. Der in Aussicht genommene *Französischkurs* wird auf neuer Grundlage für die Zeit nach Neujahr in Aussicht genommen.

4. An das *Lehrmittel für Geometrisch Zeichnen* leistet der Kanton einen Beitrag. Einem Antrag des städtischen Konvents entsprechend, wird es an die Kollegen mathematischer Richtung abgegeben.

5. Den 15 Teilnehmern eines *Ferienkurses in Locarno* richtet die Konferenz einen Beitrag in der Höhe der Bahnspesen aus.

6. Zur Prüfung des *Geographiebuch*-Entwurfs hat der Erziehungsrat eine Kommission unter Leitung von Präsident Rud. Zuppinger eingesetzt.

7. Der Kt. Zürich hat das *Schweizer Singbuch* angeschafft, an dessen Herausgabe die SKZ von Anfang an mit den Schwesterkonferenzen Thurgau und St. Gallen beteiligt war.

8. Die Kommission für interkantonale Schulfragen unterbreitet dem Vorstand die Anregung eines Kollegen auf Herausgabe eines *geschichtlichen Lesebuches* als Ergänzung zum kommenden Lehrmittel. Der Vorstand begrüsst den Vorschlag grundsätzlich; aber vor einem weiteren Studium müssen das Ergebnis des erziehungsrätlichen Wettbewerbs und die Gestalt des neuen Lehrmittels abgewartet werden.

9. In unsere Kommission zur Neugestaltung der *Aufnahmeprüfungen* ordnet die Konferenz der Lehrer an den 7. und 8. Klassen einen Vertreter ab.

J. J. Ess.

Redaktion des Pädagogischen Beobachters: H. C. Kleiner, Zollikon, Witellikerstrasse 22.
Mitglieder der Redaktionskommission: J. Binder, Winterthur-Veltheim; H. Frey, Zürich; Heinr. Greuter, Uster; J. Oberholzer, Stallikon; Sophie Rauch, Zürich; A. Zollinger, Thalwil. — Druck: A.-G. Fachschriften-Verlag & Buchdruckerei, Zürich.