

Zeitschrift:	Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber:	Schweizerischer Lehrerverein
Band:	94 (1949)
Heft:	36
Anhang:	Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich : Organ des Kantonalen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, 9. September 1914, Nummer 14
Autor:	A.U.D. / Klimm, J. / Däniker, A.U.

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: 16.02.2026

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

DER PÄDAGOGISCHE BEOBACHTER IM KANTON ZÜRICH

ORGAN DES KANTONALEN LEHRERVEREINS • BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG
9. SEPTEMBER 1949 • ERSCHEINT MONATLICH EIN- BIS ZWEIMAL 43. JAHRGANG • NUMMER 14

Inhalt: Die Begründung der Pädagogik auf die Gegebenheiten der geistigen Entfaltung in den Entwicklungsjahren — Zürch.
Kant. Lehrerverein: 22 Sitzung des Kantonalvorstandes

Die Begründung der Pädagogik auf die Gegebenheiten der geistigen Ent- faltung in den Entwicklungsjahren*

(Ein Kommentar zur Eingabe an den Regierungsrat des Kantons Zürich.)

Die Wahl eines neuen Inhabers des Lehrstuhles für Pädagogik an der Universität Zürich hat in den Kreisen der Volksschullehrerschaft ein sehr reges Interesse gefunden, und es sind mehrfach kritische Stimmen laut geworden.

Das lebhafte Interesse an der Pflege der Pädagogik ist bei genauerem Zusehen nicht so sehr bedingt durch die äusseren und von der Presse besonders in den Vordergrund gestellten Verhältnisse, als vielmehr durch die Tatsache, dass die Unbestimmtheit der heutigen Zeit und die Ungelöstheit genereller Erziehungsfragen gerade von dem verantwortungsbewussten Erzieher als drückend empfunden wird.

Diese Situation wiederum ist nichts anderes als eine Folge der Spannungen, welchen sich heute die Menschheit ausgesetzt sieht.

Die Verhältnisse von Mensch zu Mensch, von Individuum zur Gesellschaft und zum Staat sind starken Umstellungen und Umwertungen unterworfen und die meisten kulturellen Begriffe haben ihre Stabilität verloren. Ebenso hat eine modernere und differenziertere Anschauung über den Wert des Lebens und der menschlichen Existenz Platz gegriffen.

Die ernsthaften Bemühungen eines grossen Teiles der Lehrerschaft, in Unterricht und Erziehung neue, bessere Wege zu finden, sind der sichtbare Ausdruck, aus dieser mehr oder weniger deutlich empfundenen Situation herauszukommen. So gibt es eine beachtliche Zahl von methodischen und pädagogischen Versuchen, welche nicht nur sehr vielversprechend, sondern in ihrem Rahmen durchaus erfolgreich sind. Dagegen stehen sie untereinander in fast keinem Zusammenhang und erwecken den Eindruck isolierter Teilversuche, denen eine umfassende Lehre noch fehlt.

Ebenso unübersehbar und mannigfaltig ist auch die Literatur, in der gleicherweise Gutes neben Schlechtem steht und sich gleichfalls keine Lehre herausgebildet hat, welche bis zu einer allgemeineren Anerkennung und Anwendung bei den Erziehern hat vordringen können. Ja selbst über das Wesen der Erziehung gehen die Ansichten auseinander.

Eine der grössten Erschwerungen wahren Fortschrittes ist die Zweckerziehung. Alle Zweckabsichten stellen sich immer wieder der grundlegenden Forderung

entgegen, den Menschen sich so entwickeln zu lassen, dass er das Optimum seiner Fähigkeiten entfalten kann. Es wird nicht erkannt, dass eine optimale Individualentwicklung geradezu die Voraussetzung ist für eine spätere Bewährung in irgendeiner Lebenslage.

Dass bei dieser generellen Ungelöstheit erzieherischer Probleme eine so grosse Organisation wie die staatliche Volksschule nicht leicht in der vordersten Reihe stehen und sich noch viel weniger in unübersehbare Experimente stürzen kann, liegt auf der Hand.

So ergibt sich aus dem Gesagten die einfache Frage, ob zu der notwendigen Modernisierung der Erziehung und des Unterrichtes heute schon klare und auch in einer Volksschule durchführbare Verbesserungen möglich sind ferner die sich anschliessende Frage, welcher Art solche Verbesserungen sein mögen; unter den unbedingten Vorbehalten immerhin, dass sie weder theoretisch anfechtbar, noch praktisch schwer durchführbar sein dürfen. Besonders wichtig ist, dass sie nicht künstlich wirken oder gar der menschlichen Natur zuwiderlaufen.

Es ist ohne weiteres einleuchtend, dass wahrer Fortschritt nur erzielbar ist auf Grund einer vertieften Menschenkenntnis, wobei besonders die medizinisch-biologische und psycho-physiologische Natur besser zu berücksichtigen ist. Mit anderen Worten: erzieherische Methoden können nur richtig sein, wenn sie die Natur des Menschen in der Verschiedenheit seiner sukzessiven Entwicklungsphasen und die zu denselben in einem Abhängigkeitsverhältnis stehenden verschiedenen psychischen und Verstandesfunktionen sorfältig berücksichtigen.

Zum Verständnis dieser Bedingungen muss darauf hingewiesen werden, dass die heutige Naturwissenschaft und insbesondere die Biologie erkannt hat, dass die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nur korrekt beschrieben werden kann, wenn die stufenmässig verschiedenen Eigenschaften berücksichtigt werden. Höhere Formen des Seins besitzen Eigenschaften, welche den niederen abgehen. Mit jeder höheren Organisationsstufe treten neue Eigenschaftskategorien hinzu. Ein unbelebter Körper besitzt seine physikalisch-chemischen Eigenschaften. Ein Lebewesen besitzt neben denselben noch seine besonderen Lebens-eigenschaften. Ein vernunftbegabtes Lebewesen besitzt neben den physikalisch-chemischen und seinen animalischen Lebenseigenschaften zusätzlich noch seine geistig-seelischen, wodurch es sich grundsätzlich von den vorigen unterscheidet.

Diese Anschauung erweist sich für die Erziehung insofern von grösster Wichtigkeit, als der Mensch in seiner Entwicklung nicht nur die obersten Stufen durchläuft, sondern Evolutionsphasen zeigt, welche in analoger Weise aus tieferen hervorgegangen sind und von ihnen noch beeinflusst werden. Des fernerent-

* An der Synode vom 19. September 1949 wird sich der Hauptreferent mit diesem Problem befassen. (Red.)

Einzellexemplare dieser Nummer des Pädag. Beobachters können gegen 15 Rp. in Briefmarken bei M. Bürgi, Altstetterstrasse 127, Zürich 48, bezogen werden.

wickelt sich ein körperliches Organ nach seinen somatischen Gesetzen, um frühestens im Endverlauf der Entwicklung seine Funktion zu übernehmen, die einer anderen Evolutionsphase dienen. Die Beeinflussung der Entwicklung zieht daher die Funktionsfähigkeit in Mitleidenschaft, auch wenn letztere auf einer ganz anderen Ebene liegt. Genau so verhält es sich auch mit der geistigen Entwicklung. Während aber grundsätzlich die Schonung des noch nicht funktionsfähigen körperlichen Organes anerkannt wird, gibt man sich bezüglich der die psychischen und Intelligenzfunktionen ermöglichen Organisation der unbeschwersten Empirie hin. Ja, es besteht immer wieder die Gefahr, dass von einer zweckgerichteten Erziehung her eine Schädigung dieser Organisation sogar noch gerechtfertigt wird.

Aus der vielfachen Missachtung dieser Entwicklungseigentümlichkeiten resultiert ein nicht unbedeutender Teil vieler grösserer und kleinerer seelischer und geistiger Schädigungen, die heute in den verschiedensten Formen zu finden sind. Zu ihnen gehören vor allem die als Erziehungsschwierigkeiten bekannten Erscheinungen, von denen manche biologisch durchaus normale Abwehr- und Kompensationsreaktionen sind. Dass aber derart der gesamte Lehrerfolg nicht unbeträchtlich verringert wird, braucht nicht weiter dargetan zu werden. Man denke nur daran, wie oft reine Intellektleistungen durch psychische Unstimmigkeiten stark herabgesetzt werden.

Ein Unterricht, der sich nach den hier entwickelten Erziehungsgrundsätzen richtet, wird grosso modo die folgenden Züge aufweisen:

Die Erziehung in der ersten Entwicklungsphase (des Schulalters) hat als dominierendes Ziel die elementare Aktivität, die Unternehmungslust zu fördern. Diese Erziehung soll den Impuls entwickeln, mit Hilfe dessen die nachfolgenden Anforderungen bewältigt werden können. Die Möglichkeit zur Lenkung der Aktivität bietet sich in der Wahl des Unterrichtsstoffes, welcher in der engsten Umgebung in Fülle vorhanden ist, oder auch in der Schaffung praktischer Arbeiten, wobei steigende Ansprüche an die Geschicklichkeit gestellt werden können. Dieser Phase eigen ist das Sammeln von Erlebnissen und Erfahrungen noch ohne eine ausgesprochene, gedankliche Verarbeitung. Daher soll die freudige Aufnahmefähigkeit nicht zu früh durch Übungen abstraktiver Art gebremst werden. Der Förderung der Initiative ist grundsätzlich mehr Gewicht zuzumessen, als es meistens der Fall ist. Auch der Betätigung der Phantasie ist Raum zu lassen.

Hat das Kind diese Entwicklung durchlaufen, so kündigt sich nach und nach die zweite Phase an. Als Manifestation der inneren Reifung zur geistigen Funktion entsteht der Wunsch, sich mitzuteilen, zu fragen und nachzuahmen. Auf diese Regungen muss, um den Impuls nicht zu schmälern, unbedingt positiv eingetreten werden. Dadurch entstehen bald genug Gelegenheiten, belehrend einzugreifen. Es scheint prinzipiell wichtig, im Unterricht in dieser zweiten Phase so viel als möglich noch die gleichen Objekte zu benutzen wie in der vorangehenden Phase, damit die erst assimilierten Erfahrungen mobilisiert bleiben. Nur ganz allmählich gleitet der Unterricht über zu den üblichen Fächern.

Die dritte Phase ist gekennzeichnet durch das sukzessive In-den-Vordergrund-Treten des üblichen Stoffes der höheren Primarklassen. Begriffsbildungen,

vergleichende, beurteilende Leistungen beherrschen in weiterem Umfange den Unterricht. Es sollen aber auch hier die Aktivität und die Initiative des Schülers begünstigt werden. Die beachtlichen Erfolge des Unterrichtes nach dem Arbeitsprinzip sind unmissverständliche Fingerzeige. Der vermehrte Aufwand an Zeit und elementarstem Bemühen während der ersten Phase wird in der zweiten und dritten Phase leicht aufgewogen. Es ist längst bekannt, wie ungünstig sich eine verfrühte Reife auswirkt und wie rasch nur äusserlich Angelerntes wieder verloren geht.

Die obigen Ausführungen versuchen einen Unterricht zu skizzieren, der auf den Gegebenheiten der geistigen Entfaltung in den Entwicklungsjahren abstellt. Es ist der Individualunterricht für den bewusstseinsbegabten, mit Erfahrungsmöglichkeiten ausgestatteten Einzelmenschen.

Nebenherlaufen muss aber die Erziehung zu einem sozial eingestellten, den Mitmenschen gegenüber von Verantwortung beseelten Individuum als Träger der Gemeinschaft. Diese moralischen Eigenschaften werden viel weniger durch Belehrung als durch Angehörung erzeugt und diesbezüglich ist die Umwelt, das Milieu, von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Dazu gehört vor allem das Leben in der Klasse, die Beziehungen zu den Mitschülern und zum Lehrer. Hierzu braucht es eigentlich nicht einmal eigener Stunden, sondern der ganze Unterricht soll im sozialen Geiste geführt werden und die Gewöhnung ermöglichen.

Auch bei der Erziehung zu sozialen Fähigkeiten sind die Eigentümlichkeiten der Entwicklungsphasen eingehend zu berücksichtigen: erst durch Weckung der Gefühle für die Nachbarmenschen, sodann durch Eingliederung in kleinere Gemeinschaften und schliesslich durch die Einführung in das Verständnis der höheren soziologischen Gebilde, des Volkes und des Staates.

Die Modernisierung des Unterrichtes nach den hier entwickelten Prinzipien — die keineswegs neu, sondern höchstens in neuer Weise zu einer Gesamtheit zusammengefügt sind — verlangt eine tiefgreifende Umstellung und eingehende Voraarbeiten. Der Lehrer muss sich neu einarbeiten und den Stoff neu zusammenstellen. Die Lehrmittel müssen entsprechend umgearbeitet werden und an Versuchsklassen sind die nötigen Erfahrungen zu sammeln.

Um zu einem praktischen und andauernden Erfolg zu kommen ist aber eine zentrale Forschungsstelle unerlässlich. Wenn auch vieles jetzt schon aus der Fachliteratur geschöpft werden kann, ist doch eine Sichtung und auszugsweise Vermittlung an den Praktiker notwendig. Besonders wünschenswert aber ist es, die sich aus der Praxis eines so ausgedehnten Lehrkörpers, wie ihn die zürcherische Schule besitzt, ergebenden Erfahrungen systematisch zu sammeln, zu verarbeiten und der Schule wiederum zur Verfügung zu stellen. Es muss eigentlich als grotesk bezeichnet werden, dass neben dem imposanten Aufbau unseres Schulwesens keine beratende Forschungsstelle besteht, sondern die ganze Weiterentwicklung völlig der unorganisierten Empirie überlassen wird!

Die Volksschule darf selbstverständlich nicht verwissenschaftlicht werden, doch soll das nicht verhindern, ihre Leistungen nicht nebenher in wissenschaftlichen Untersuchungen auszuwerten und ihr eine wertvolle Voraussetzung zu verschaffen, sich als „lebendige Schule“ weiter zu entwickeln.

Die von dem vereinigten Schulkapitel Zürich beauftragte Delegation an den Regierungsrat möchte mit den im folgenden publizierten Memorial und mit den obenstehenden erläuternden Ausführungen den Anstoß dazu geben, damit die Arbeit in der skizzierten Richtung aufgenommen wird.

A. U. D.

26. VIII. 49

DELEGATION
DES SCHULKAPITELS ZÜRICH

Hochgeehrter Herr Regierungspräsident,
Hochgeehrte Herren Regierungsräte,

Gestatten Sie den Unterzeichneten, Ihnen die in Aussicht gestellte schriftliche Vernehmlassung zu den bereits mündlich vorgetragenen Anschauungen in Form des vorliegenden Memorandums
über die Notwendigkeit eines Ausbaues der Pädagogik einzureichen.

Das Bekanntwerden der Vorschläge zur Wiederbesetzung des durch den Rücktritt von Herrn Prof. Stettbacher frei gewordenen Lehrstuhles hat in der zürcherischen Lehrerschaft von Stadt und Land erneut das Interesse an der Pädagogik angeregt. Das hat sich in verschiedenen Wünschen und Anträgen, u. a. in der Forderung bemerkbar gemacht, es sollen diese Probleme an einer Synode erörtert werden.

In mehrfachen freien Besprechungen hat es sich sofort gezeigt, dass ein Zeitpunkt gekommen ist, grundsätzliche Fragen der Pädagogik aufzuwerfen im Hinblick auf das gesamte Erziehungswesen des Kantons Zürich überhaupt.

Die zürcherische Lehrerschaft möchte sich mit ihren hier vorgebrachten Anträgen nicht in organisatorische Belange der Universität einmischen. Sie möchte auch nicht direkte Vorschläge z. H. der Philosophischen Fakultät I machen.

Andererseits aber erachtet sie es als dringend wichtig, dem Regierungsrat im Hinblick auf die gesamte Erziehung die folgenden fachlichen Anregungen zur Prüfung und Verwirklichung zu unterbreiten.

Die Betrachtung der Entwicklung der Pädagogik in ihrem Verhältnis zwischen Fortschritt der Kenntnisse einerseits und ihrer Verwirklichung in der Schule andererseits, zeigt deutlich, dass die Erziehung im ganzen, in der Schule aber im besonderen, nicht Schritt gehalten hat mit dem bereits verfügbaren Wissen, besonders im Gebiete der Erziehungspsychologie. Es ist auch festzustellen, dass die Fortschritte der Biologie entsprechende Schritte im Wissen um die Natur des Menschen vorzeichnen, welche aber noch keineswegs mit genügender Zielbewusstheit in Angriff genommen worden sind.

Um Missverständnissen vorzubeugen, soll hier ausdrücklich betont werden, dass die bessere Erfassung der Natur des Menschen in keiner Weise mit philosophisch-religiösen Anschauungen kollidiert oder in Wettbewerb tritt. Ganz abgesehen von der Einheit geistiger und materieller Welt liegen die philosophisch-religiösen Bewertungen auf einer anderen Stufe als die hier betrachtete. Erstere können jedoch nur gewinnen, wenn sie über bessere Kenntnisse anthropologischer-ethnologischer Art verfügen.

Zur besseren Begründung dieser Feststellung seien die folgenden, ins fachliche gehenden, beispielhaften Hinweise gestattet:

Die Betrachtung der Natur des jungen Menschen in Analogie zur biologisch-genetischen Erkenntnis

lässt jetzt schon feststellen, dass die bei jedem Lebewesen vorhandene erblich fixierte Konstitution sich auch ins Psychische erstreckt. Verschiedene Veranlagung und Begabung sind die populären Ausdrücke für die prinzipiell längst erkannten Verschiedenheiten. Diese Verschiedenheiten können genetischen Formen gleichgestellt werden. Sie fügen sich in bevorzugten Kombinationen zu Typen zusammen. Man hat längst versucht, diese psychologischen Typen nach verschiedenen Systemen zu beschreiben. Während aber schon in der nicht humanen Biologie die Definition der Typen nur dann aussichtsreich erscheint, wenn zusätzliche Isolierungsmechanismen hinzukommen, sind die psychologischen Typen infolge geringerer Begrenzung der Kombinationsmöglichkeiten mangelhafter ausgeprägt und daher viel schwerer zu beschreiben. Man übersieht dabei, dass die Begabungsformen einfacherer Natur sind und sowohl nach der Mehrseitigkeit ihrer Erscheinungsform, sowie auch nach der receptiven und der produktiven Seite besser abklärbar sind.

Diese Formen beherrschen die ganzen empfindenden und agitativen psychischen Funktionen. Von hier aus wird die gefühlsmässige oder überlegende Aufnahme von Wissen bestimmt. Trotzdem steckt die Untersuchung dieser Begabungsformen noch ganz in den Anfängen.

Von grosser Wichtigkeit für die Erziehung ist nun aber der Umstand, dass sich die Verhältnisse mit der intellektuellen Entfaltung des jungen Menschen verändern. Neben generellen Verschiebungen von der agitativ betonten Phase zur reflexionsbetonten in sukzessivem Übergang und oft erst zwischen dem 4. und 5. Schuljahr bemerkbar werdend, sind öfters Verschiebungen in den Anlagen selber feststellbar. Das eine konstitutionelle Merkmal gerät in eine rezessive Phase, ein latentes gelangt mehr in Dominanz. Deutlich ist das z. B. bei der Sprachbegabung, welche sich in verschiedenen Altersstufen fühlbar ändern kann.

Neben diesem ganzen Gebiete der Konstitutionspsychologie muss nun aber auch die Leistungpsychologie in Betracht gezogen werden.

Die Leistung ist auch im psychischen Bereich konstitutionsbedingt und umweltgeformt. Erziehung ist in diesem Sinne bewusst gerichtete Beeinflussung, unter möglichst guter Ausnutzung der Spannweite zwischen Konstitution und phänotypischer Ausbildung. Man muss sich darüber klar werden, dass in der Erziehung ein ganz wesentliches Moment, besonders in den jungen Jahren, die Schaffung eines Milieus von bestimmter Wirkung, von grösster Bedeutung ist und die Belehrung jedenfalls übertrifft. Wenn Kinder zur Ordnung angehalten werden, so ist eine solche Belehrung fast wirkungslos, wenn ihr Milieu im wesentlichen unordentlich ist. Das ist in noch so vielen Belangen gültig und der Schule erwachsen hier grosse Aufgaben, um so mehr als die Familienerziehung, der die Bewirkung durch das Milieu naturgemäss an erster Stelle zukommt, oft versagt. Im allgemeinen sind es die charakterlichen und sozialen Eigenschaften, welche milieumässig und nicht belehrend anzuerziehen sind.

Eine zweite Beeinflussungsmöglichkeit ist die Lenkung der Aktivität des jungen Menschen. Diesbezüglich werden nicht nur die einzelnen Jugendphasen, sondern auch die verschiedenen Begabungsformen sehr verschieden ansprechen. Der Erziehungserfolg im Bereich des Wissens wird grundsätzlich abhängig sein von der richtigen Abwägung der Beschäftigung oder

Tätigkeitslenkung zur Belehrung. Belehrung in einer ungeeigneten Entwicklungsphase oder im ungünstigen psychischen Zustand ist wirkungslos oder schlägt ins Gegenteil um.

Erst innerhalb dieser Bereiche der eigentlichen Belehrung gelangen wir zu den schon bis anhin gepflegten Unterrichtsmethoden, auf deren Gesetzmässigkeiten hier nicht eingetreten werden soll.

Es sei auch, um Klarheit zu schaffen, neben dieser der Grundlagenforschung dienenden Konstitutions- und Leistungspsychologie auf die Psychoanalyse und die Testmethoden hingewiesen. Diese Methoden sind nur mehr oder weniger eindringende Untersuchungsverfahren lediglich von diagnostischem Wert an einer in ihrer ganzen psychologischen Komplexität bereits durchlaufenen Entwicklung. Das hier zur Prüfung stehende Gebiet ist im Gegensatz dazu die Erforschung der elementaren menschlichen Natur und deren Entfaltung in ihrer ontogenetischen Entwicklung.

Die gegebenen Beispiele wollen keine Lehrmeinung verfechten. Sie sollen auch nicht den Eindruck erwecken, als sei in dieser Richtung noch nichts untersucht worden. Die Angaben aber sollen den dringenden Appell begründen, mit der Förderung diesbezüglicher Forschung und durch Verarbeitung des schon Bekannten die Grundlagen für moderne und adäquate Erziehungsmethoden zu schaffen.

Eine Modernisierung der Pädagogik ist nicht von der Philosophie zu erwarten. Die Philosophie, deren Suprematie hier nicht in Frage gestellt sein soll, untersucht das Verhältnis der Erziehung zu weltanschaulichen und kulturellen Belangen und sie wird zweifellos in der Lage sein, wichtige neue Aspekte zu erarbeiten. Die Philosophie kann aber nicht analytisch in die Teilprobleme eindringen, weil die konstitutionellen Grundlagen, die Rezeptions- und Reaktionserscheinungen physiologischer Art sind, auf denen sich die Phänomene psychischer Entfaltung funktionsmässig erst aufbauen.

Im Rahmen der bisherigen Betrachtungsweise sind Erziehungsfragen allgemein viel zu sehr vom Ziele her betrachtet worden und infolgedessen ist die Entfaltung des jungen Menschen meist auch zu sehr als einheitliches, von aussen formbares Geschehen behandelt worden. Im Gegensatz dazu postuliert der hier begründete Antrag die Schaffung einer Instanz, welche die jugendliche Entfaltung in das Zentrum ihrer Forschung stellt, die Teilerscheinungen analytisch abklärt und die Momente der Lenkbarkeit untersucht. Diese Instanz ist dem Gesamtfach Pädagogik anzugegliedern.

Ein weiterer Antrag geht dahin, dass dann auch für die Umformung der Forschungsergebnisse zu einem Lehrgebäude zu Handen des Erziehers gesorgt wird.

In welcher Form diese Forschung den Erziehern der verschiedenen Stufen direkt oder indirekt nahe gebracht werden kann und auf die Entwicklung der Lehrmittel Einfluss gewinnt, braucht hier nicht eingehender untersucht zu werden; zumal diese u. E. im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Regelungen erfolgen kann.

Wenn aber die gegenwärtige Organisation der gesamten Forschung und Lehre im Kanton Zürich ins Auge gefasst wird, so erscheint es gegeben, unter Benützung der vorhandenen Institutionen die Universität Zürich damit zu betrauen. Als an der philosophischen Fakultät I das Fach Pädagogik geschaffen

worden ist, konnte letzten Endes keine andere Absicht bestehen, als eben eine Stätte der wissenschaftlichen Förderung des Erziehungswesens bei uns zu schaffen. Und wenn heute sich die Basis eines Forschungsfaches verbreitert, so entspricht es nur den Verhältnissen in anderen Wissensgebieten und Fakultäten. Propädeutische Fächer und Nebenfächer können dabei in den Bereich anderer Wissensgebiete und anderer Fakultäten hineinragen. Die ganze moderne Auffassung der Wissenschaft führt diesen Weg der Gemeinschaftsforschung verschiedener Wissensgebiete.

Der Antrag der zürcherischen Lehrerschaft geht infolgedessen darauf hinaus, die Pädagogik grundsätzlich zu reorganisieren und zu modernisieren. Ansätze zu solcher Entwicklung sind in ausländischen Schulen, besonders in Amerika und in England, mehrfach zu beobachten. Die zürcherische Lehrerschaft glaubt daher — indem sie ihre Aufgabe der Erziehung umfassend interpretiert — den formulierten Antrag stellen zu müssen, weil sie einzig von einer intensiveren Pflege exakter Forschung eine Förderung der Pädagogik erwartet. Sie gibt der Hoffnung Ausdruck, dass durch solche Massnahmen der Kanton Zürich, seiner historischen Tradition würdig, in der Erziehung eine führende Stellung einnehmen kann.

Zürich, den 21. III. 1949.

Die Delegation des Schulkapitels Zürich:

*J. Klimm, Präsident des Gesamtkapitels
Zürich*

*A. U. Däniker, Synodalpräsident
J. Binder, Vertreter der Synode im
Erziehungsrat*

*W. Schmid, Vertreter der Synode im
Erziehungsrat*

Zürich. Kant. Lehrerverein

22. Sitzung des Kantonalvorstandes

20. August 1949 in Zürich

1. Der Präsident orientiert über die Konferenz vom 17. August. Der Vertreter der Finanzdirektion war noch nicht in der Lage, bestimmte Vorschläge zu unterbreiten. An einer Besprechung mit der Finanzdirektion, die am 26. August stattfindet und zu der sämtliche Personalverbände eingeladen sind, wird vermutlich mehr zu erfahren sein.

2. Die vom Leitenden Ausschuss entworfene Eingabe an die Erziehungsdirektion mit den Abänderungsvorschlägen des Kantonalvorstandes zur Vollziehungsverordnung wird durchberaten.

3. Es wird beschlossen, der nächsten Delegiertenversammlung zu beantragen, der ZKLV möchte, wie dies verschiedene Sektionen des SLV in grossem Ausmass bereit getan haben, den Hilfsinstitutionen des SLV eine Jubiläumsgabe zu überweisen. Die Spende bedingt die Erhebung eines Sonderbeitrages bei den einzelnen Mitgliedern, dessen Höhe die Delegiertenversammlung festsetzt.

4. Der Kantonalvorstand nimmt abschliessend Kenntnis von der Haltung der Presse in bezug auf die Aufnahme seines Communiqués zum Besoldungsgesetz. Mittelpresse, NZZ, NZN, Tat und Landbote lehnten die Aufnahme ab. Die Erklärung erschien lediglich im Tagesanzeiger, im Volksrecht und ganz vereinzelten Lokalblättern.

5. Die Auswirkungen des neuen Besoldungsgesetzes werden aufmerksam verfolgt und registriert. *J. H.*