

| | |
|---------------------|--|
| Zeitschrift: | Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse |
| Herausgeber: | Verband Schweizerischer Privatschulen |
| Band: | 1 (1928-1929) |
| Heft: | 6 |
| Artikel: | Vom Geiste schweizerischer Schule und schweizerischer Erziehung |
| Autor: | Guyer, Walter |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-852127 |

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: 04.02.2026

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

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHEAU

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
Redaktion: Dr. phil. Karl E. Lusser

Vom Geiste schweizerischer Schule und schweizerischer Erziehung.

Gesamtrückblick auf die Antworten und Vorschläge
zu der von der „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ veranstalteten Rundfrage:
„Was fordern Sie von der modernen Schule?“
„Welche Erziehungsaufgabe der modernen Schule erscheint Ihnen gegenwärtig als die wichtigste?“

Vorbemerkung des Herausgebers. Es freut mich mitteilen zu können, dass Herr Dr. W. Guyer, Professor am Lehrerseminar Rorschach, die Gesamtbearbeitung, Herr Seminardirektor Dr. W. Schonhaus die spezielle Behandlung des Problemkreises „Lehrerauswahl und Lehrerbildung“ übernommen haben, sodass die Besprechung der Rundfrage-Antworten zuverlässigsten Händen anvertraut ist. Bei der ganz ungewöhnlichen Beachtung, welche die Enquête in der Schweiz, ja selbst im Ausland gefunden hat, darf gesagt werden, dass das vorgeckte Ziel, die Frage einer zeitgemässen Schulreform zu fördern, erreicht wurde und dass sich für die Zukunft der schweizerischen Jugend vielleicht doch einige fruchtbare Auswirkungen ergeben werden.

Der Herausgeber der „Erziehungs-Rundschau“ hat Herrn Prof. Guyer in der Bearbeitung der Rundfrage-Ergebnisse selbstverständlich gänzliche Freiheit gelassen, ein Grundsatz, der unschwer zu erkennen ist und auch schon bei der Einholung der „Antworten“ durchgeführt wurde. Bei der Weite und Kompliziertheit des Fragekomplexes lassen sich ehrlicherweise verschiedene Auffassungen und Stellungnahmen nicht vermeiden. Eine gesunde Opposition und Kontroverse wird aber der Sache sicher nur nützen, und die Durchführung einer ausgleichenden Schulreform, die das Altbewährte und das hoffnungsvoll Neue verbindet, erst ermöglichen.

Die Bemerkung Prof. Guyers, es sei die Stimme des arbeitenden Volkes nicht vertreten, kann ich dahin beantworten, dass ich die Befragung von Arbeitern ursprünglich plante, davon aber schliesslich absah, und eine Enquête der Persönlichkeiten, einer Massenbefragung vorzog. Die einzelne Stimme eines Arbeiters, der nur eine relativ kleine Interessensphäre übersieht, hätte keine allgemeine Bedeutung besessen. Nicht die Einzelstimme, sondern die Massenstimme wäre hier zu eruieren gewesen; man hätte Hunderte von Arbeitern, Bauern, Gewerbetreibenden befragen müssen um typische Erkenntnisse zu gewinnen, eine Aufgabe, die wir vielleicht später einmal verwirklichen.

Dass die religiös-sittliche Seite des Schulproblems in den „Antworten“ verhältnismässig wenig betont wurde, scheint mir nicht so sehr von dem Umstand herzukommen, dass mehrheitlich Männer befragt wurden; vielmehr glaube ich, dass diese Tatsache als solche bereits als ein ganz wesentliches Ergebnis der Enquête gewertet werden muss.

I.

Bedeutung und Aufgabe der Schule auf Grund der Antworten.

Von Walter Guyer, Rorschach.

Vom Herausgeber der „Erziehungs-Rundschau“ zu diesem Ueberblick aufgefordert, greife ich einige Hauptprobleme heraus, in die sich die Anregungen, Vorschläge und Meinungsäusserungen der verschiedenen Autoren ohne grossen Zwang eingruppieren lassen. Die Antworten sind weder als Erziehungssysteme gegeben noch auf solche bezogen worden und können darum auch ungezwungen wieder in einzelnen, das Gemeinsame zusammenfassenden Fragestellungen besprochen werden. Erfreulich ist die Vielseitigkeit der Aeusserungen, interessant die Gegensätzlichkeit ganzer Hauptgruppen, wertvoll vor allem dieser „Laienspiegel“ für Bedeutung und Aufgabe unserer Schule.

Davon möchte ich auch zuerst reden: Was bedeutet heute „Schule“ im Bewusstsein derer, die sie meist nicht selbst führen, sondern ihr ihre Kinder zuschicken, über ihr Schicksal durch Stimmzettel, Aufsicht, Kritik und Presse entscheiden und die öffentliche Meinung über sie tragen. Einiges fehlt freilich zum vollständigen Bild. Einmal nämlich die Ansicht des arbeitenden Mannes von dem, was er sich unter „Schule“ denkt und wünscht. Ich meine nicht, dass politische Tendenzen das Bild hätten färben müssen, aber an der Schule hat nun einmal das ganze Volk teil. Dann hätten auch Frauen mehr herangezogen werden dürfen; sie müssen es doch wohl werden zur künftigen Schulgestaltung. Von ihnen wäre vielleicht das

unsere Schule doch auch noch ein bischen angehende Problem der religiös-sittlichen Bildung etwas mehr berücksichtigt werden.

Nun also die Bedeutung und Aufgabe unserer Schule im Lichte der Antworten. Zwei Ansichtenreihen stehen sich da gegenüber. Die eine versteht unter Schule im genauen alten Sinne des Wortes die eigentliche Schulung des Denkens, Wissens und Könnens. Erste Forderung an die Schule ist, „dass der Gang vom Denken zum Wissen, vom Wissen zur denkenden Anwendung möglich wird“ (1, Schrag), „Sollte man nicht zur Ueberzeugung sich durchringen, dass eine auf Hauptlinien sich beschränkende Schulung¹⁾ klarere Beherrschung jedes Gebietes ermöglicht . . .“ (1, Wildbolz). „Während man in den alten Schulen nach dem griechischen Axiom verfuhr: Vor die Tüchtigkeit setzten die Götter den Schweiss — sucht man in der Gegenwart das selbsttätige zähe und ausdauernde Ringen möglichst zu ersparen . . . Je mehr man aber dem Schüler die Anstrengung des Geistes erspart, je weniger man ihn zu mühevoller, hartnäckiger Geistesarbeit zwinge, je mehr man den Spielraum der „Freiheit“ erweitert und damit den Schüler anleitet, nach Laune und Willkür zu studieren, desto weniger kräftigt man sein Strebevermögen, desto mehr also setzt man ihn der Gefahr aus, ein schwankender Charakter, ein Willensschwächling zu werden“ (2, Msgr. Beck). „L'école, à tous les degrés, doit préparer les élèves à la vie pratique et en faire des hommes consciens de leurs devoirs et de leurs droits“ (3, Junod). „Das Lehrgebiet muss sich auf die umfassende allgemeine Bildung beschränken, welche die Grundlage für die weitere Beteiligung im praktischen Leben eines gebildeten Mannes ausmacht und auch für ein weiteres wissenschaftlich-fachliches Hochschulstudium befähigt“ (3, Ros). „Wird das Kind in den ersten Schuljahren nicht zu sehr verweichlicht? Geht man nicht oft zu weit mit dem spielend Lernen, sollte das Abstrahieren, das Selber-Erringen nicht früher einsetzen?“ (3, Frau Studer). „Die Aufsätze sind inhaltlich meist recht dürfig; viel Worte und wenig Gedanken . . .“ (4, Schrafl). Siehe endlich das Gymnasialprogramm Heft 3 (Brügger).

Das also wäre die eine Auffassung; sie war immer da, seit man es für gut fand, den Menschen in „Schulung“ zu nehmen, um ihn auf „des Lebens ernstes Führen“ vorzubereiten. Immer schon hielt man auch die Entwicklung des Denkens, Wissens und Könnens für eine Hauptangelegenheit der Schule, für den Teil, den sie, eben als schulische Einrichtung, als Unterricht, dem Ganzen der Erziehung abzunehmen habe.

Daneben steht die andere Auffassung, die „antischulische“. Nicht dass man das Bestehen der Schule überhaupt angriffe, aber sie soll den ganz andern Charakter einer Gemeinschaft tragen, die von innen heraus

¹⁾ Die gesperrten Wörter der Citate sind von mir hervorgehoben.

bestimmt wird. Den Unzulänglichkeiten der alten Schule „köönnte bewusst entgegengewirkt werden dadurch, dass allmählich der Schulbetrieb in eine Arbeitsgemeinschaft umgewandelt würde, wobei der Hauptwert auf das gemeinsam Erlebte und Erarbeitete gelegt würde und weniger auf das einzeln und mit mehr oder weniger Zwang Erlernte.“ (2, Loeliger). „Zweierlei ist ihnen (den Erziehern) zu überwinden gelungen, zwei furchtbare Laster: die Rute und die Langeweile, schon lassen einige auch das dritte fallen, die Würde“ (2, Weilenmann). „Nicht alle von ihnen (den Lehrern) sind genügend ausgerüstet in die Aufgabe gestellt worden, und es stellt sich mir immer wieder die Frage, warum werden unsere Seminarien nicht aufgebaut nach den Prinzipien unserer Land erziehungsheim e?“ (3, Frau Studer, siehe übrigens auch Citat der ersten Auffassung). „Die Schule von heute hat es noch viel zu wenig erfasst, dass naturgemäß ihre vornehmste Leistung darin bestehen sollte, dass sie die Jugend bewusst und intensiv zu gegenseitigem Wohlwollen, zur Kameradschaft, zum Geiste brüderlichen und schwesterlichen Gemeinsinnes erzieht . . . Sie kann es, wenn sie sich hinsichtlich der gekennzeichneten Situation konsequent umstellt, wenn sie das Prinzip des gemeinsamen Arbeitens, des Sichhelfens zum Angelpunkt ihres Lebens macht“. (4, Schohaus).

Man sieht, mit dieser zweiten Auffassung ist nicht nur etwa eine andere Methode gemeint, um zum selben Ziel zu gelangen, sondern die Schule steht auf einer ganz andern Ebene; sie bedeutet, in ihrer letzten Konsequenz, Vorwegnahme aller Erziehung überhaupt. Dabei rückt der Unterricht in zweite oder dritte Linie, oder vielmehr er ergibt sich aus der Schülergemeinschaft von selbst. Humane Rücksichten auf das Kind, eigene böse Schulerlebnisse, eine Abkehr vom Intellektualismus der Lernschule, des bloss Unterrichtlichen, liegen dieser Wendung zugrunde. Das Entscheidende ist aber, neben der Wertung des Unterrichtens, das ganze Ethos der neuen Schule: Sie übernimmt die Rolle der Familie. „Man geht auch an der Tatsache vorbei, dass die Schule natürlicherweise hinsichtlich der Bildung der Gemeinschaftsgefühle in ihren Möglichkeiten der häuslichen Erziehung weit überlegen ist. Die psychologische Struktur der Familie beruht weitgehend auf der Selbstbehauptungstendenz ihrer Glieder; in ihr wird daher stets vorwiegend die egoistische Triebkomponente gefestigt werden“. (4, Schohaus). —

Welche von beiden Auffassungen hat nun Recht? Beide kommen aus Ansprüchen des Lebens, beide sind daher berechtigt. Aber der Vergleich muss reinlich geführt werden, denn jede neigt zur Unterschätzung oder Verneinung dessen, was die andere will.

Der Unterricht der „alten“ Schule wird darum immer wieder angegriffen, weil er tatsächlich zu einer Unterdrückung dessen führen kann, was die „neue“ Schule um jeden Preis retten will: die Selbständigkeit des Kindes und den Eigenwert der kindlichen Gemeinschaft.

Der Lehrer, als Inhaber der wissenschaftlichen und sittlichen Norm, im schlimmsten Fall als die blos überlegene erwachsene und stärkere Person, kann mit seiner Autorität alle Eigenregung und Selbstdäigkeit, allen sittlich bildenden Wert der Kindergemeinschaft auf Null hinabdrücken. Ob er dies tue, hängt davon ab, was für eine Persönlichkeit er sei; die Gefahr und Versuchung liegt tatsächlich im Unterricht. Ob sie nun durch die geforderte Arbeitsgemeinschaft behoben werden könne? Bei einem taktvollen Lehrer ist sie ohnehin klein, bei einem autoritativen Menschen mit irgendwelchen Machtbedürfnissen wird auch die Arbeitsgemeinschaft tyrannisiert werden. — Ein anderer Punkt aber ist wichtig. Wer schon Kinder miteinander hat spielen sehen, wird die gleiche Freude und Hingabe auch der Schule wünschen. Aber hat man je schon Kindergemeinschaften von der Grösse einer staatlichen Schulkasse (50—60 Kinder) einträchtiglich beieinander gesehen? Sind es nicht kleine, ganz kleine Gruppen, die sich instinktiv sofort zusammenfinden und ihre Wege gehen? Und ist es da nicht wiederum Einer, der die Führung und Anregung übernimmt? Um diese verschiedenen Gruppen zu einer höhern Einheit zu verbinden, müsste also ohnehin wieder Einer allein seine Überlegenheit geltend machen. In der Schule aber müssen sich, aus rein organisatorischen, durch allen Idealismus niemals zu überwindenden Gründen, nun einmal viele Schüler für eine bestimmte Zeit zu einem Gedanken, zur Behandlung eines bestimmten Gegenstandes zusammenfinden, wenn nicht zu tiefgehende Spaltungen, zu grosser Zeitverlust entstehen soll. Warum aber soll nun dieser eine Zusammenhalt nicht der Lehrer sein? Man weiss zudem, wie gern sich die Kinder einer wohlmeinenden, überlegenen und sie doch verstehenden Autorität fügen. — In den meisten Unterrichtsgegenständen ist es aber weiter begründet, dass kein anderer als der Lehrer Führer sein kann. Eine Kindergemeinschaft kann zwar mit Hingabe einer Beschäftigung obliegen, aber diese Beschäftigung bleibt rein im Rahmen des momentanen kindlichen Zustandes. Recht so! — tönt es von Rousseau, Ellen Key, Gurlitt, Wyneken und vielen andern her. Aber Erziehung hat es doch wohl immer und einzlig mit einem Emporführen zu tun. Seht Euch die Psychologie des Kindes an: es empfindet, denkt, fühlt anders als der entwickelte Mensch, sagen wir auch anders, als es das Leben nachher will. Vom Bilderbuch und Märchendasein in seiner Seele muss es zu einem objektiven Erfassen der Welt kommen, wenn je es gestaltend in diese eingreifen oder sich selbst in ihr nur behaupten will. Man könnte an Zeichnung, Sprache und räumlicher Auffassung des Kindes zeigen, wie gänzlich unbekümmert um äussere Wahrheit, wie völlig subjektiv, expressionistisch es gestaltet. Darum meinen auch manche Künstler, zum Kind zurückkehren zu müssen, oder meinen irregeleitete Psychologen und Pädagogen, in diesen Ausserungen des Kindes liege schon wirkliche Kunst. Nein, das Kind muss aus seinem subjektiv-expressionistischen Dasein zuerst übergeführt werden zur Hingabe an die objektive Welt. Bevor es z. B. seinen persönlichen

Schriftcharakter haben kann, muss es zuerst durch eine gegenständliche, ihm als Norm dienende Schrift hindurchgegangen sein. Darin eben nun besteht doch wohl die Aufgabe der Schule, dem Kind den Weg von dieser blosen Subjekthaftigkeit zum objektiven Erfassen der Welt zu ebnen, und darum ist ein Vertreter dieser objektiven Welt, wenn dies auch immer nur in relativem Sinn möglich ist, notwendig. Der Lehrer muss das Kind über sich selbst hinaus führen — eine sehr ernste, von beiden Seiten viel Anstrengung erfordernde Aufgabe; Mühe, Arbeit und Ringen wie das Leben selbst.

Ein anderes ist es um die Art, dem Schüler seine Selbständigkeit, seine grösstmögliche Selbstbetätigung zu erhalten. Dies ist nämlich möglich auch bei der grundsätzlichen und ausgesprochenen Führerschaft des Lehrers, aber es gehört ins Gebiet der Methode.

Die Ansprüche der zweiten Auffassung sind jedoch weitere, sie will die Schule überhaupt zur Familie machen und damit dieser/die zentrale Führung der Erziehung abnehmen. Es ist wahr, die Familie selbst, d. h. die Eltern müssten zuerst erzogen sein, bevor die Familie als Ganzes ihre Aufgabe recht erfüllen könnte. Darum wurde Pestalozzi zuletzt Schulmeister, weil er einsah, dass Kinder zuerst zu Vätern und Müttern erzogen werden müssten — nachdem er vorher den Hebel in der Familie selber ansetzen zu müssen geglaubt hatte. Es gibt nun tatsächlich reiche Möglichkeiten sozialer Betätigung in einer Schulkasse, die um jeden Preis ausgenutzt werden sollen. Nur ist folgendes zu bedenken. Wie sich bei reiner Gemeinschaftsarbeit sofort Sondergruppen der Begabung bilden, so ist auch die ethische Grundhaltung einer blos nach der Jahrgangszahl zusammengewürfelten Schulkasse niemals eine homogene und homogen zu machende. Konfessionelle Unterschiede z. B. könnten bis in absehbare Zeit niemals durch noch so intensive Gemeinschaft ausgemerzt werden, sie greifen tiefer als man gewöhnt meint. Dann halte man fest, dass eine Schule nur entweder von einem Lehrer oder von einer Lehrerin geführt wird, dass der eine also nur Vater —, die andere nur Mutterstelle vertreten kann, dass demnach der wahre Segen rechter Elterngemeinschaft doch fehlt. Ein Lehrer kann unmöglich mütterlich erziehen, wenn nicht eine ganz perverse Atmosphäre entstehen soll; und bekannt ist, wie etwa Lehrerinnen, die das spezifisch Männliche, den straffen Unterricht meinen verwirklichen zu können, in die Pose der Pedanterie und Strenge verfallen und dabei ihr Bestes, nämlich eben das Mütterlich-Weibliche, verlieren.

Darum verspreche ich mir mehr als von einer Familiarisierung der Schule und des Unterrichts von der endlich zu verwirklichenden Mitsprache der Frau in allen Dingen der Schule, weil dadurch der langersehnte und nie erreichte Kontakt zwischen Familie und Schule vielleicht in schönster Weise herbeigeführt werden könnte.

Aber jedem das Seine, dem Haus und der Schule! Dies gilt besonders für die Volksschulstufe, in starkem Masse auch noch von der Mittelschule. Selbstverständ-

lich ist etwa in Landerziehungsheimen eine bessere Be- rücksichtigung sowohl des Einzelnen als auch der gemeinschaftsbildenden Faktoren möglich als in öffentlichen Schulen. Auch muss anerkannt werden, dass die in erfreulicher Weise sich entwickelnde Heilpädagogik manchen Schaden durch Ersatz dessen gut machen muss, was manche Familie nicht zu geben im Stande war. Endlich wird manches durch Lehrer geradezu verdorben, aber daran ist nicht die Schule oder der Unterricht, sondern

der ihn erteilende ungeeignete Lehrer schuld. Dieser Punkt gehört jedoch zur besondern Frage der Eignung und Ausbildung der Lehrer, zu der in dieser Zeitschrift Herr Seminardirektor Schohaus das Wort ergreifen wird.

Die andern Vorschläge der Rundfrage, die in diese Erörterung nicht einbezogen werden (Fächersystem, Abbau, Ausscheidung der Gefährdeten und Schwachen, Be- rücksichtigung des ganzen Menschen im Unterricht usw.) sind einer späteren Besprechung vorbehalten.



II.

Das Erziehungswesen an der Saffa.

Von Helene Stucki, Bern,
Präsidentin der Gruppe „Erziehung“.

Landauf und landab ist man des Lobes voll über die festlich freudige und dabei doch intime und sinnvolle Farbigkeit der ganzen Ausstellungsanlage. Sinnvoll? Ja. Warum würde sonst die mächtige Erziehungs halle in solch strahlendem Blau zum Himmel streben? Wir denken an C. F. Meyers „Schneegebirge, süß umblaut“, „wo das Geheimnis einer Ferne blaut“, an die blaue Blume der Romantik, an L. Wengers Blaues Mär chenbuch. Und wir freuen uns, dass schon unsere Leit-

farbe es kundtut: Erziehung ist letzten Endes Geheimnis, ist blaue Ferne, ist irrational. Den Erzieher, gleichviel, ob er als Organisator oder als Aussteller mitgebaut hat an dem Werk oder ob er als Besucher sich in das Dargebotene vertieft, mahnt die warme Bläue: „Nicht, dass ich es schon ergriffen hätte, ich jage ihm aber nach...“

Unsere Erziehungsschau ist nicht Erfüllung, nicht Endziel; dafür kommt der stark dynamische Zug, der für die heutige Pädagogik charakteristisch ist, in ihr zum



Die Frauen und der Krieg.
Zeichnungen einer Schülerin der städt. Mädchensekundarschule Bern

Die Spartanerin sendet ihren Sohn in den Krieg mit den Worten: „Mit dem Schild oder auf dem Schild“

Frauen als Pflegerinnen der Verwundeten auf dem Schlachtfeld

Moderne Frauen reden und handeln für den Frieden