

<b>Zeitschrift:</b>	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
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	4 (1931-1932)
<b>Heft:</b>	8
<b>Artikel:</b>	Lehrernot : das Ergebnis einer Rundfrage
<b>Autor:</b>	Schohaus, W.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851475">https://doi.org/10.5169/seals-851475</a>

### **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:** 23.01.2026

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

vielmehr das paedagogische Denken, Wollen, Fordern und Tun in aller Mannigfaltigkeit widerspiegeln. Sie will ohne alle Voreingenommenheiten die verschiedensten Standpunkte zu Worte kommen lassen, — soweit es sich dabei um lebendige Ideen handelt, hinter denen ein entschiedener Wille steht, Entwicklungen zu fördern und an der Zukunft zu bauen. In diesem Sinne möchte die S. E. R. weiterhin die Tribüne der fortschrittlichen Erzieher sein.

Die S. E. R. will in erster Linie der Jugend unseres Landes dienen. Sie stellt deshalb den größten Teil ihres Spaltenraumes solchen Arbeiten zur Verfügung, die dem Geist und der Praxis der Jugenderziehung in der Schweiz in besonderem Maße fördernd sein können. Daneben aber will sie ihre Leser systematisch über das paedagogische Bemühen anderer Länder orientieren. Sie hofft durch solche Berücksichtigung der großen internationalen Strömungen gerade wiederum für das schweizerische Erziehungswesen belebend, anregend und befruchtend zu wirken. Die bedeutendsten paedagogischen Bewegungen einer Epoche waren immer über-national.

Die S. E. R. will der Schulerziehung dienen. Sie stellt sich die Aufgabe, den Interessen der Primarschule, der Sekundarschule, der Mittelschulen sowie der Erziehungsanstalten und privaten Schulen in gleicher Weise gerecht zu werden. Insofern wendet sie sich an die Lehrer aller Schularten und -stufen.

Die S. E. R. möchte aber ebenso sehr von Jugendfürsorgern, Amtsvormündern, Berufsberatern usw. und ganz besonders auch von der Elternschaft gelesen werden.

Sie wird weiterhin ihre Stoffwahl weitgehend auch für das Interesse dieser erzieherischen Instanzen treffen. Sie wird vor allem bestrebt sein, in der Elternschaft Verständnis und Wohlwollen für die Fragen einer sinnreichen Schulerneuerung zu wecken.

Die S. E. R. wünscht sich als Mitarbeiter Menschen, die uns auf Grund eigenen Denkens und Tuns belehren und ermutigen können. Das sollen nicht nur die „Prominenten“ sein; es gibt auf allen Erziehungsgebieten ernste Arbeiter, die sich wenig äußern, deren Erkenntnisse und Erfahrungen für die Andern aber von großem Werte sein können.

So soll die S. E. R. weiterhin Brücke und Verständigungsmittel sein, ein Organ, das alle paedagogisch Interessierten unseres Landes verbindet. — Die S. E. R. will orientieren, aufklären, anregen (manchmal auch ein wenig beunruhigen), ermutigen und immer vorwärts helfen. — Eine große und schwierige Aufgabe! Helfen Sie alle mit, daß wir sie ein Stück weit erfüllen können!

Auch an dieser Stelle danke ich Herrn Dr. Lusser herzlich für das Vertrauen, das er mir mit der Übertragung der Redaktion des allgemeinen Teiles der S. E. R. beweist. Ich freue mich, daß er in der von ihm selbst vorstehend umschriebenen Weise mit der Zeitschrift so eng verbunden bleibt.

Ich freue mich auch, Herrn Dr. Guyer, der die Schriftleitung der wichtigen Rubrik „Schuleben und Schulpraxis“ verantwortlich übernehmen wird, als Redaktionskollegen begrüßen zu dürfen. Auf eine glückliche Zusammenarbeit!

W. Schohaus.

## Lehrernot. Das Ergebnis einer Rundfrage.

Bearbeitet von W. Schohaus.

Dr. Lusser hat (erstmalig im September-Heft 1930) eine Rundfrage unter dem Titel „Schatten über dem Lehrer“ erlassen. „Wodurch werden Sie in Ihrer Tätigkeit als Lehrer am meisten gehemmt?“ lautete die Fragestellung. Es ging darum, die Faktoren unserer Erkenntnis näher zu bringen, „welche die Wirksamkeit des Lehrers lähmten, seine Schulfreude vergällen und noch so große Liebe zur Jugend und zum Erzieherberuf allmählich dämpfen“.

Das sehr instructive Material, das als Antwort auf diese Rundfrage einging, ist mir nun von Dr. Lusser zugestellt worden. Er bittet mich, es zu sichten, zu ordnen und das Wertvollste daraus mit einem Kommentar versehen zu publizieren. Ich komme diesem Wunsche gerne nach und werde mich bemühen, in der Ge-

samtdarstellung des Rundfrageergebnisses nicht nur die Kritik, das Negative, die Kennzeichnung menschlicher Schwächen und Unzulänglichkeiten wirken zu lassen, sondern auch Ausblicke auf Möglichkeiten der Sanierung zu erschließen. — Wir wollen ja den Lehrern nicht nur Gelegenheit zum klagen geben, wir wollen ihnen vor allem nach Kräften helfen, daß ihre Arbeit zunehmend wirksamer und beglückender werde.

\*

Alle paedagogischen Kümmernisse und Gehemmtheiten des Lehrers lassen sich auf vier Grundursachen zurückführen, die natürlich unter sich wiederum in vielfacher kausaler Beziehung stehen:

Die Hemmnisse seiner paedagogischen Arbeit liegen erstens im System unserer Schule, in der Macht einer

vielfach verknöcherten Tradition, der gegenüber der Lehrer als einzelner ohnmächtig ist.

Sie liegen zum andern Teil in den Widerständen, die von den miterziehenden Instanzen, d. h. von den Eltern und Erziehungsbehörden ausgehen.

Sie liegen weiterhin in den besonderen paedagogischen Anforderungen schwieriger Schulkindern, denen der Lehrer aus Mangel an psychologischer Vorbildung, aus Mangel an Zeit, wegen zu großen Klassenbeständen oder infolge anderer Umstände nicht ausreichend genügen kann.

Und schließlich beruhen diese paedagogischen Hemmnisse auf den inneren Unzulänglichkeiten des Lehrers, an seinem Mangel an Selbstbeherrschung, an Sachlichkeit, an Humor, an Spannkraft, an Geduld, an Selbstvertrauen, an Glauben und Liebe. —

An diesen Gesichtspunkten orientiert gedenken wir diejenigen Einsendungen, deren Inhalt unseres Erachtens die größte Allgemeingültigkeit beanspruchen darf, in kleinen Serien zu veröffentlichen. Durch sechs Hefte unserer Zeitschrift hindurch sollen die Lehrernöte unter folgenden Titeln zur Sprache kommen (aus praktischen Erwägungen entsprechen also, wie man sieht, dem 1. und 2. der obigen vier Gesichtspunkte je zwei Artikelfolgen):

1. Die große Schülerzahl.
2. Tücken des Systems.
3. Lehrer und Eltern.
4. Lehrer und Schulbehörden.
5. Sorgenkinder der Schule.
6. Der Kampf mit dem Ich. (Die innern Unzulänglichkeiten des Lehrers.)

#### Die große Schülerzahl.

Wir beginnen nun also mit der Veröffentlichung von Bekenntnissen, die in erster Linie davon Zeugnis ablegen, daß viele Lehrer vorwiegend deshalb ihren Schulbetrieb nicht nach Maßgabe ihrer tieferen paedagogischen Einsichten gestalten können, weil die Masse ihrer Schüler ein entscheidendes Hindernis bedeutet. Es gibt in der Schweiz noch Schulstuben genug, in denen der Lehrer gleichzeitig 60, 70 und mehr Kinder arbeiten lassen soll. In den ländlichen Kantonen sind Schülerbestände von über 50 Kindern pro Lehrer heute noch die Regel. In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich dabei um das System, da ein Lehrer gleichzeitig mehrere (bis 8 Klassen) zu beschäftigen hat. Es liegt auf der Hand, daß auch der tüchtigste Schulmann dabei kaum mehr einen seriösen Kontakt mit dem einzelnen Kinde unterhalten kann. Er kann nicht mehr Erzieher sein, er ist nur noch Unterrichtsbeamter und Bändiger einer Herde. — Die Bekenntnisse zweier Lehrerinnen mögen den Anfang machen:

„Auf die Rundfrage „Schatten über dem Lehrer“, erlaube ich mir, Ihnen folgende Aeußerungen zuzustellen:

Die bittersten Pillen, die mir der Beruf zu schlucken gibt, sind die Nichtpromotionen (jährlich ca. 3—4) und die große Schülerzahl.

Trotzdem alle Eltern von Zeit zu Zeit durch Zeugnisse und Aussprachen über die Schulleistungen ihrer Kinder unterrichtet werden, gibt es immer wieder solche, die sich überrascht und ahnungslos stellen, wenn ihnen die Nachricht zukommt, daß ihr Kind infolge langsamer Entwicklung oder schwacher Begabung das Lehrziel der Klasse nicht erreichen könne. Es geht zu Hause nach der Schulzeit unter der Obhut der Eltern oder eines Privatlehrers ein unsinniges Schaffen an. Wenn ich dann das Ergebnis dieser Bemühungen nicht als genügend anerkennen kann, verwandelt sich das Wohlwollen, das man mir entgegenbrachte, in Uebelwollen. Die Eltern sind überzeugt und machen kein Geheimnis daraus, daß ich die Promotion befürworten könnte, wenn ich nur wollte. Sie geben sich nicht Rechenschaft, wie manche trübe Stunde sie mit ihrem lieblosen Verhalten dem Kinde schaffen.

Ein solches Erlebnis bringt mir immer wieder zum Bewußtsein, wie ungerecht die Forderung ist, daß alle Schüler, vom schwächsten bis zum intelligentesten, das gleiche Arbeitspensum bewältigen müssen; und wie unzulänglich unsere Mittel sind, diese Härte zu mildern.

Wie soll ich mit fast 50 Schülern soviel Zeit erübrigen können, um den Schwachen immer wieder die Aufmerksamkeit zu schenken, die sie zum Schrittehalten mit den andern benötigen? Und kann ich den Kindern, deren beseelte Blicke um Gemütskost bitten, das Verlangen genügend stillen?

Die große Schülerzahl ist auch schuld, daß ich dem Unterricht in den Handarbeiten wieder weniger Platz einräume. Es hält schon schwer, jedem Kind einen Platz anzulegen, daß es ungehindert und ungefährdet mit seinem Werkzeug schaffen kann. Dazu kommt, daß die kleinen Arbeiter, die so verschieden rasch und ungleich exakt schaffen, alle zugleich mit Rat, Tat und Lob befriedigt sein wollen. Wird ihre Geduld auf die Probe gestellt, so ergibt sich bald eine zu lockere Disziplin.

Nachdem ich die Schatten hier aufgezeichnet habe, will ich noch den Sonnenschein erwähnen, den meine Schüler jeden Morgen ins Zimmer bringen, wenn sie frisch und froh hereinströmen und mit Eifer ihre Arbeit und in wahrer Kameradschaft ihre Spiele machen.“

F. St.

„Meine Aufgabe als Lehrerin an der Staatsschule wird mir erschwert durch folgendes:

Daß es mir, so bald die Schülerzahl 30 übersteigt, nicht wirklich möglich ist, den Schülern das zu geben, was sie brauchen. Seitdem ich in der Staatsschule arbeite, war es mir zweimal vergönnt, nur 25 Schüler zu haben. Damals war die Arbeit, obwohl sie von mir ebenso viel Kraft erforderte, in viel größerem Maße befriedigend. Ich fand Zeit, die Schwachen zu fördern, ohne sie zu hetzen, konnte mich um Gebrechliche, wie z. B. Schwerhörige viel ehrbemühen, auch fand ich neben der gründlichen Erledigung des Pensums Zeit für allerlei, was den Schulbetrieb froh gestaltete und zur harmonischen Ausbildung der Kinder beitrug.

In einer ersten Klasse, die 20 und mehr Schüler umfaßt, ist es fast nicht zu umgehen, daß einzelne Kinder in unnatürlicher Weise getrieben und damit geschädigt werden. Bei den Kleinen soll doch der Grund gelegt werden. Kann ihnen aber der Lehrer wegen zu starker Inanspruchnahme durch zu viele Schüler nicht genug Zeit widmen, dann ist die Gefahr da, daß es schon früh zu einem mechanischen Lernen kommt, daß sich im Lernen Angewohnheiten einschleichen, die später mit Mühe wieder abgewöhnt werden müssen. Daß anderseits manche gut begabte Schüler, die am Anfang der Schulzeit voll Interesse und Leben waren, nach und nach unlustig und zerstreut werden, hängt fast immer damit zusammen, daß der Lehrer wegen zu starker Belastung durch zu große Schülerzahl ihnen nicht das geben kann, was sie brauchen. Darum unbedingt kleinere Klassen, besonders im 1. Schul-

jahr. Dann würden manche „Schatten über den Schülern“ gar nicht aufkommen.“ J. B.

\*

„Wodurch werden Sie in Ihrer Tätigkeit als Lehrer am meisten gehemmt?“

Durch den Massenbetrieb unseres Klassensystems. Der unseligste Lehrer ist heute der, dem ein Leben mit den Kindern nach den Gesetzen organischen Wachstums völlig ernst wäre. Er sieht das neue Land wohl, er ist ein bewütter, wacher Mensch von heute, aber er hat — an der Staatsschule! — nur Verkehrsmittel von gestern zur Verfügung, die nicht dorthin führen können. Fragen Sie eine Mutter oder einen Vater von vier Kindern, wieviel Kraft und Besinnung die viere verlangen! Vom Lehrer verlangt man, daß er ihrer vierzig ohne Irrtum und persönliche Schwäche erziehe, daß er vierzig Individualitäten umfassen könne und keinen Komplikationen gegenüber versage und daß er ein staatlich festgesetztes Pensem an intellektuellem Können und Wissen innerhalb einer staatlich festgesetzten Frist vierzigfach bewältige, ohne je einer Eigenart einer Seele oder eines Geistes Schaden zu tun. Eine derart extreme Bezeichnung der Lage ist nötig, um sie einmal anschaulich darzustellen. Denn die Anforderungen an den Lehrer wachsen geistig und praktisch stets fort an, entsprechend dem Ausbau der psychologischen und paedagogischen Wissenschaft und den Bewegungen des Zeitgeistes, die zur Verfügung stehenden Mittel aber bleiben im Wesentlichen dieselben.

Das System der dreißig- bis fünfzigköpfigen Klassen nach Altersjahrgängen! Es gibt noch einige ländliche Gegenden, in denen dieses System erträglich ist, wo die Familien so groß, die Kinder so streng gehalten und an blinden Gehorsam gewöhnt sind, daß ihrer fünfzig leichter zu lenken sind als dreißig durchschnittliche heutige Stadtkinder. Da pflegen auch die geistigen Ansprüche selten über den Massenbetrieb hinaus zu wachsen.

Die heutigen Kinder sind vorwiegend Allein- oder Zweikinder, praktisch und geistig-seelisch an beträchtliche Aufmerksamkeit und an sämtliche modernen Zerstreuungsansprüche gewöhnt. Ob wir damit einverstanden sind oder es beklagen — ändern werden wir den Zeitgeist im ganzen kaum und sollten unsere paedagogischen Maßnahmen nach den Tatsachen richten. Sicher ist, daß der Massenbetrieb diese Individualitäten entweder grob vergewaltigt oder sie in ihrem Wesenskern gar nicht erreicht, selbst bei der möglichsten menschlichen Vollkommenheit des Lehrers. Wenn man durchschnittlichen Kindern von heute ein Recht auf psychologisch-individuelle Behandlung und auf eine lebendige Gemeinschaft (im Gegensatz zur starren Masse unter mechanischer Autorität) zubilligt, dann dürften nicht über fünf und zwanzig beisammen sein. Andernfalls kommt man mit der geforderten natürlichen Bewegungsfreiheit (körperlich und geistig) zu so viel „Betriebsgeräusch“, daß das positive Ergebnis fraglich wird. Auf der Unterstufe jedenfalls ist bei Klassenzahl über dreißig nur straffe, mechanische Zucht oder Unordnung möglich.

Mit der hohen Klassenzahl verbunden ist die Vernachlässigung der Begabten. Jede Lehrerin weiß es: Die ganze formale Arbeit richtet sich nach den Schwachbegabten und die Gutbegabten langweilen sich. Sagen wir es doch deutlich: Ein gut begabtes Kind könnte die gleiche Arbeit in höchstens der Hälfte der Zeit bewältigen, die wir ihm dazu aufzwingen im Rahmen der großen Klassen. Wie viel nutzlos abgesessene Stunden, wieviel abstumpfende Langeweile! Warum strafen wir gerade die Begabten damit? Für die Schwachsinnigen führen wir Spezialklassen und bringen erhebliche Opfer, aber das Kapital der besonders Begabten lassen wir die ganze Schulzeit über ungenutzt liegen. Ist das für das Volksganze ökonomisch? Können wir uns eine solche Verschleuderung der Kräfte

leisten? In kleineren Klassen würde auch die Wartezeit kürzer, das Uebel würde gelinder. Aber sinnvoll behoben würde es nur in Begabtenspezialklassen oder aber in einer Klasseneinteilung nicht nach Alter, sondern nach geistigen Fähigkeiten. Eine solche Einteilung müßte natürlich in einem gewissen Fluß gehalten werden.“ y.

„Ich war vor einem Jahr noch Lehrer an einer Landschule im Kanton Zürich, in einer Gemeinde mit einer Schulpflege, die mir einige Freiheit ließ. Ich hatte vorübergehend in drei Klassen eine Schülerzahl von zusammen 20 Schülern. Eines Tages verließen wir (die Schüler und ich) das übliche Banksystem, ordneten unsere Bänke im Halbkreis an und stellten in die Mitte den Arbeitstisch des Lehrers. Ich kann Sie versichern, das war ein viel ungezwungeneres, schöneres Schulhalten, da ich auch sonst neuzeitlicher unterrichtete. Kurz, ich war im besten Zuge, eine Reformschule zu bekommen.

Da ließ ich mich diesen Frühling nach der Stadt Zürich wählen. Heute ist es vorbei mit einer auch nur bescheidenen Verwirklichung der meisten schulreformerischen Pläne. Ich habe wieder starr ausgerichtete Bänke mit 40 Schülern. Es ist unmöglich, eine solche Schülerzahl im Halbkreise anzuordnen. Ich bin gezwungen, verdammt, dem alten Schulgeist zu huldigen. Ich kann nicht mehr frei, nach Einsicht und Herzenslust arbeiten. Dazu kommen täglich neue Verfüungen, Verordnungen, Wegleitungen, Orientierungen, Anleitungen, Weisungen oberer Behörden, um dem Lehrer das Schulhalten zu erleichtern!! Meine Schüler haben mich lieb und ich sie auch, aber wir könnten flotter arbeiten, wenn wir weniger wären und mehr Freiheit hätten. Alles Großzügige, Neue, Gute kann sich nicht entfalten...

Ich weiß nicht, warum ich Sie diesen Stoßseufzer hören lasse. Vielleicht, weil ich Sie bitten möchte, in Ihren Aufsätzen etwas mehr als bisher darauf hinzuweisen, daß es Lehrer gibt, die unter dem alten Schulgeist leiden. Ich bin erst 27 Jahre alt; ich habe einen Freund, dem es mit seinen 70 Jahren nicht anders geht.

Geben Sie mir eine Schule mit einer kleinen Schülerzahl, Eltern und Behörden mit einem fortschrittlicheren Schulgeist und vor allem Freiheit, mehr Freiheit und weniger Paragraphen — ich trete dafür ein, daß sich dann Pestalozzis Gedanken endlich verwirklichen lassen.“ H. L.

Als letzten Beitrag zu diesem Thema geben wir nachfolgend das Kollektivbekenntnis einiger Lehrer aus dem st. galischen Rheintal wieder:

„Auf Ihre Frage, warum es so schwer hält, in mehrklassigen Schulen mit großen Schülerzahlen Neuerungen im Sinne des Arbeitsprinzips einzuführen, geben wir Ihnen folgende Auskunft:

1. Die konsequente Durchführung des Arbeitsprinzips fußt zum vornehmesten auf dem Unterricht in Gruppen von beschränkter Anzahl der zu Unterrichtenden, und es ist für Lehrkräfte mit großen Schulen ein Ding der Unmöglichkeit, zu gleicher Zeit neben- oder nacheinander so viele Gruppen zu unterrichten und anzuleiten, als ihre Schulen Gruppen aufweisen würden.

2. Der Lehrplan und die darauf fußenden Jahresprüfungen nehmen erfahrungsgemäß zu wenig Rücksicht auf erschwerte Schulverhältnisse; sie erwarten und verlangen einfach ein gewisses Maß an verarbeitetem Wissensstoff, welches in großen Klassen mit etwas schwerfälligerem Unterrichtsgang durch die alte Lernmethode leichter und schneller zu erreichen ist, als durch erarbeitungsweisen Unterricht, der dem Schüler mehr Zeit einräumen muß, als in solchen Verhältnissen zur Verfügung steht.

3. Mit gruppenweiser Erarbeitung des Stoffes geht eine starke Lockerung der Disziplin Hand in Hand, die bei kleinen Schülerzahlen wohl auf das erträgliche Maß zurückgedämmt werden kann, bei großen Klassen aber manchem Lehrer einfach über den Kopf wachsen würde. Je größer die Schülerzahl einer Klasse oder Schule ist, umso weniger ist es dem Lehrer möglich, jene väterlich-vertrauliche Lehrweise anzuwenden, die das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern familiär gestaltet, ohne die für einen ersprießlichen Unterricht nötige Disziplin zu gefährden.

4. Die gruppenweise „stille“ Beschäftigung der einen Klassen müßte den mündlichen Unterricht in einer andern Klasse stören, ja unmöglich machen, es sei denn, daß man die für sich arbeitenden Gruppen in andere Zimmer oder ins Freie schicken könnte, wo das Arbeitsergebnis ohne Anleitung und Aufsicht oft ein unbefriedigendes sein müßte.

Die vorstehenden Ausführungen wollen nicht sagen, daß wir die Erarbeitungsmethode für große Klassen einfach ablehnen oder nicht gelegentlich anwenden. In mehrklassigen Schulen, wo es vielfach an der nötigen Zeit gebreit, allen Anforderungen des heutigen Schulunterrichtes gerecht zu werden, wird dann z. B. im Aufsatzunterricht notgedrungen jede Klasse eine Arbeitsgruppe darstellen, die den Stoff zusammenträgt und gemeinschaftlich verarbeitet.

Auf jeden Fall sind aber in mehrklassigen Schulen mit großen Klassenbeständen, die durch die ganze Schulzeit hervor ihre nachteiligen Einflüsse ausüben, die Verhältnisse so grundverschieden und ungemein schwieriger, als bei einklassigem Unterricht und kleinen Schülerbeständen — denken wir nur an die Aufrechterhaltung einer gewissen Ordnung — daß es begreiflich ist, wenn der Lehrer den Weg beschreitet, der ihm leichter erscheint, auf dem er sich sicherer fühlt, der ihm gewisse, heute noch verlangte Erfolge verbürgt, den ihm auch die Rücksicht auf die eigene Gesundheit gelegentlich vorschreibt. Und schließlich ist es kein Wunder, wenn Lehrer, die jahrzehntelang mit überfüllten Schulen sich abmühen und müde ringen, die Fähigkeit und Beweglichkeit verlieren, umzulernen und Versuche anzustellen, die in den gegebenen Verhältnissen schwer durchzuführen und zum vornehmesten für kleine Schulklassen und Gruppen berechnet sind. —

Die Lehrer von Azmoos.“

### Schlußbetrachtung.

Die Sprache dieser Bekenntnisse ist so klar und eindringlich, daß wir uns hier einen ausführlichen Kommentar ersparen können.

Eine zu große Schülerzahl (d. h. praktisch die Besetzung einer Primarschulabteilung mit mehr als 35, oder einer Sekundarschulabteilung mit mehr als 25 Schülern) erschwert in unerhörter Weise jeden Fortschritt.

Ich konnte in dieser Hinsicht Erfahrungen sammeln: Wenn man irgendwo im Lande herum in Lehrerkreisen irgendeinen Reformgedanken vertritt, — immer und immer wieder wird einem (u. z. T. mit großem Recht) entgegengehalten, solche Neuerungen kämen nur für Lehrer mit kleinen Schülerzahlen in Frage. Wenn man dafür eintritt, daß die Grundsätze des Gesamtunterrichtes und des Arbeitsprinzipes endlich zu ihrem vollen Rechte kommen

sollen, — wenn man einen prügelfreien Schulbetrieb propagiert, — wenn man anstelle der überlebten Zahlezeugnisse psychologische Beobachtungsbogen fordert, — wenn man auf die Notwendigkeit der Erziehung zur Gemeinschaft hinweist, — stets wird man demselben fatalen Argument begegnen: das alles sei nur möglich bei kleiner Schülerzahl.

Unsere Zeit fordert gebieterisch den Ersatz der einseitigen Lernschule durch die Erziehungsschule. Es ist aber schlechterdings keines ihrer Postulate erfüllbar ohne eine energische Herabsetzung der höchstzulässigen Schülerzahlen durch die neuen Erziehungsgesetze.

Es geht hier schließlich um das Wichtigste, das wir Lehrer von heute überhaupt zu fordern haben. Es geht um die Frage, ob die Volksschullehrer einfach Unterrichtsbeamte bleiben müssen oder wirkliche Erzieher werden dürfen. Es geht um die tiefste Berufsbefriedigung und um die Zukunft der Schule.

Wir sind uns aller Schwierigkeiten der Durchführung unserer Forderungen, besonders aber ihrer finanziellen Tragweite bewußt. Monströse Schulabteilungen finden wir in erster Linie in den ländlichen Kantonen und Gemeinden, d. h. eben hauptsächlich dort, wo die Schulentwicklung ohnehin durch die chronische Knappheit der Finanzen gehemmt wird. Paedagogisch vernünftige Besetzungen der Schulabteilungen erfordern aber in erheblichem Maße Vermehrung der Lehrstellen und Neubauten (resp. Erweiterungen) von Schulhäusern. Das erfordert hauptsächlich in den Landkantonen einen starken Mehraufwand für die öffentliche Erziehung.

Es braucht daher zur Verwirklichung unserer Forderung viel Optimismus und Opferbereitschaft. Es braucht viel Glaube an die Macht der Erziehung überhaupt.

Wir Lehrer haben hier hinsichtlich der Beeinflussung und Vorbereitung der öffentlichen Meinung eine ungemein wichtige Aufgabe: Wir müssen jetzt schon durch unsere gesamte Arbeit an der Jugend namentlich die Eltern der Schulkinder spüren lassen, daß wir mehr können als Stundengeben; wir müssen sie jetzt schon ahnen lassen, daß es einen Sinn hat, uns eine Arbeitssituation zu schaffen, in welcher wir an der Erziehung des ganzen jungen Menschen beteiligt sein können.

Dann helfen wir entscheidend mit, die Einsicht zu fördern, daß eine gediegene Schulzeit die beste Kapitalanlage der Jugend gegenüber bedeutet. Dann beleben und stärken wir den zuversichtlichen Glauben bei unseren Mitbürgern, daß eine Generation, die durch eine frische und heitere Schule fröhlich heranwächst, soviel Energien entwickeln wird, daß es ihr später auch wirtschaftlich gut gehen muß. Es kann keine sinnreichere und abträglichere Geldaufwendung für die Nachkommenschaft geben als die reichliche Finanzierung einer wirklich guten Schule.

W. Sch.

## Anhang.

### In den Schulgesetzen vorgesehene Schülerhöchstzahlen per Primarschul-Lehrstelle.\*)

Jahrgang d. Gesetzes	Kanton	Max.-Zahl	Bemerkungen
1894	Zürich	70	
	Bern	60 (Gesamtschule) 70 (geteilte Schule)	
1910	Luzern	wie Bern	Entwurf 1929 sieht 50 resp. 60 vor.
	Uri	60	
	Schwyz	—	
	Obwalden	—	
	Nidwalden	60	
	Glarus	70	
1898	Zug	50 (Gesamtschule) 60 (geteilte Schule)	
1884	Freiburg	70	
1873	Solothurn	80	
1929	Baselstadt	42—44 (untere Klasse) 32 (4 obere Klassen)	neues Gesetz mit viel niedrigeren Maxima in Vorbereitung.
1911	Baselland	65	
1925	Schaffhausen	40 (Gesamtschule) 50 (geteilte Schule) 35 (7. und 8. Klasse)	
1878	Appenzell A.-Rh.	—	Keine Bestimmung über Maximum. Entwurf zu einem neuen Gesetz sieht für mehrklassige Ganztagsabteilung 45, für mehrklassige Halbtagsabteilung 40 im Maximum vor.
1862	Appenzell I.-Rh.	30—80	
	St. Gallen	80	Entwurf zu einem neuen Gesetz in Beratung. Vorgesehene Maximum viel niedriger.
	Graubünden	—	Kein Maximum. In der Praxis Grundsatz, daß eine Gesamtschule geteilt werden muß, wenn die Schülerzahl dauernd 30 übersteigt. — In Rekursfällen von Fall zu Fall entschieden. Entwurf von 1931 sieht für Gesamtschulen 45, für Sukzessivabteilungen nicht über 55 Schüler vor.
1865	Aargau	80	Entwurf 1931 sieht Maximum von 45 vor.
1875	Thurgau	80	
	Tessin	40	
1930	Waadt	35—45	
1907	Wallis	50	
1908	Neuenburg	45	
1919	Genf	30—40	zur Zeit erreicht keine Primarschule diese Zahl. je nach Zahl der gleichzeitig zu unterrichtenden Jahrgänge.

Durch den Geburtenrückgang seit 1920 haben die Schülerzahlen der Klassen (wohl in allen Kantonen) abgenommen. In manchen Gegenden ist diese Abnahme sehr erheblich. Es fallen z. B. im Thurgau gegenwärtig auf eine Primarlehrstelle im Durchschnitt „nur“ noch rund 42, im Kanton Solothurn

rund 41 Schüler. Trotzdem gibt es in diesen und den meisten andern Kantonen noch viele überfüllte Schulabteilungen. Bekanntlich weisen z. B. der Kanton St. Gallen und die Kantone der Innerschweiz noch recht zahlreiche Bestände von mehr als 60 Schülern pro Lehrer auf. W. Sch.

\*) Wir verdanken diese Zusammenstellung der freundlichen Bemühung von Herrn Dr. Wohlfender, Sekretär des thurgauischen Erziehungsdepartementes.

## Adler, Freud und der Schullehrer.

Von Hans Zulliger, Ittigen (Bern).

(Schluß.)

### III.

Offenbar haben wir eine Tochter vor uns, sagt sich der Schullehrer, die durch ihr Milieu verleitet worden ist, einem falschen Lebensziel nachzustreben und sich einen falschen Lebensplan aufzubauen. Sie will die Rolle eines Mannes spielen.

Ihre Weiblichkeit schätzt sie bestimmt als Organminderwertigkeit ein, darum erschrickt sie so außeror-

dentlich beim Eintritt der ersten Menses. Bis dahin war es ihr wohl gelungen, sich in der Illusion zu halten, sie sei ein Junge. Die eingetretene Periode riß sie unvermittelt aus ihrem Wahne.

Sie konnte sich jedoch damit nicht abfinden. Weib-Sein bedeutete Unten-Sein, störte Marie in ihrem Persönlichkeitsgefühl — es war der Stachel, der sie vom Einfügen in die Gemeinschaft und von der Auf-