

<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>	14 (1941-1942)
<b>Heft:</b>	11
<b>Artikel:</b>	Der Schweizer Primarlehrer
<b>Autor:</b>	Brenner, Wilh
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-852689">https://doi.org/10.5169/seals-852689</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:** 14.01.2026

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

# Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

51. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 35. Jahrgang der „Schulreform,“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzini, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen

ZÜRICH  
FEBRUARHEFT 1942  
NR. 11 XIV. JAHRGANG

## Der Schweizer Primarlehrer

Von Dr. WILH BRENNER, a. Seminardirektor in Basel

Wer beim Besuch unserer unvergesslichen Landesausstellung Zeit und Interesse dafür erübrigen konnte, die kleine Darstellung der schweizerischen Lehrerbildung zu betrachten, der nahm wohl, sofern er nicht durch persönliche Erfahrungen vorgenommen war, den erhebenden Eindruck mit, daß im ganzen Lande herum der schweizerische Primarlehrer nach einem festen und einheitlichen Plane ausgebildet und in jeder Hinsicht für sein verantwortungsvolles Amt vorzüglich vorbereitet werde. Wie wohl fast überall war es die bewußte Absicht der Aussteller, auch in diesem — besonders schwer darstellbaren — Gebiet, nicht sowohl die noch bestehende Verschiedenartigkeit als vielmehr die hinter dieser liegende oder auch die angestrebte Einheitlichkeit zu zeigen und damit indirekt den Willen zur Gemeinschaft zu stärken. Es wäre aber nicht vom Guten, wenn bei all denen, die sich um die Weiterentwicklung unserer kulturellen Bestrebungen bemühen sollen, dieser Eindruck als bequemes Ruhekissen weiterbestehen bliebe. Deshalb habe ich im Auftrag der schweizerischen Seminardirektoren-Konferenz eine bei Anlaß der Landesausstellung begonnene Umfrage weitergeführt und unter Benutzung der von der Kommission für interkantonale Schulfragen des Schweizerischen Lehrervereins herausgegebenen Schriftenreihe vor kurzem eine synoptische Darstellung der Schweizerischen Lehrerseminare veröffentlicht,<sup>1)</sup> die jenes allgemeine Bild möglichst wahrheitsgetreu retouchieren soll. Im folgenden möchte ich aus dem dort aus verschiedenen Gründen rein sachlich-statistisch gehaltenen Material einige persönliche Schlüsse ziehen.

### Gibt es überhaupt einen Schweizer-Primarlehrer?

Wir dürfen diese Frage sicher mit einem herzhaften Ja beantworten, soweit es sich um die

<sup>1)</sup> Wilhelm Brenner: Die Lehrerseminare der Schweiz, Huber & Co., Frauenfeld, 80 S.

geistige Grundlage und das Berufsethos des Volkerziehers handelt. Nicht umsonst sind die großen Vorkämpfer des Bildungsideals der Aufklärungszeit unserem Lande entsprungen und haben, — wenn auch vielfach erst auf Umwegen über das Ausland — bei uns tiefe Wurzel geschlagen. Rousseau, Pestalozzi, Fellenberg und P. Girard, sie alle bilden ein geistiges Band, das irgendwie auch den letzten Bergschullehrer erfaßt und ihn mit der ganzen Schar der Berufsgenossen deutscher und welscher Zunge zu einer Gemeinschaft verbindet. Und mögen auch die Zeitströmungen dann und wann diese Einheit gestört und geistige Spaltungen und Fehden herbeigeführt haben, bis heute hat der Schweizer Lehrer immer wieder sich zurückgefunden zu diesen Führern, die, soweit sie sich um die Praxis der Volksbildung bemühten, über dem Ideal des allgemeinen Menschentums das Ideal des Staatsbürgers und bodenständigen Volksgenossen als das nächstliegende und wichtigste nicht außer Acht ließen. So fiel es ihm nicht allzu schwer, in der Not der Zeit von den übersteigerten Internationalismen und der geistigen Reisläuferei zu den Scharrelmännern deutscher und welscher Sprache Abstand zu nehmen und sich auf das angestammte eigene Wesen und Bedürfnis zu besinnen.

Um so mehr muß es immer wieder den Außenstehenden, d. h. sowohl den Ausländer als den dem Lehrerberuf ferner stehenden Schweizer überraschen, daß de jure der Schweizer Primarlehrer nicht existiert. Es gibt wohl Zürcher, Berner, Basler, St. Galler etc. Lehrer, aber diesen allen bleibt die Ausübung ihres Berufs im Gebiet der übrigen Eidgenossenschaft versagt, weil die Kantonsgrenzen — mit verschwindenden Ausnahmen — im Erziehungswesen Landesgrenzen gleichzusetzen sind. Das hatte sich wohl da und dort, solange Lehrermangel bestand, nicht allzu deutlich bemerkbar gemacht, aber seit alle höhern Berufe überfüllt sind, ist es — oft zur Überraschung der ungenü-

gend Informierten — weiten Kreisen bewußt geworden. So wenig als einen Schweizer Primarlehrer gibt es eben im Grunde genommen auch eine Schweizer Primarschule, denn für das Erziehungswesen sorgen einzig und allein die Kantone, der Bund verpflichtet diese nur zur Erteilung eines unentgeltlichen, „genügenden“, unter staatlicher Leitung stehenden und konfessionell neutralen Primarunterrichtes. So kommt es, daß ungeachtet des durchschnittlich sicher erfreulich hohen Niveaus aller kantonalen Volksschulen und des regen Gedankenaustausches in den schweizerischen und regionalen oder konfessionellen Lehrervereinen und pädagogischen Publikationen unter ihnen eine derartige Vielgestaltigkeit herrscht, daß die Vorbereitung auf den Lehrerberuf im einen Kanton bisher nicht die Garantie gibt, daß der hier diplomierte Lehrer auch in einem andern ohne weiteres seinen Mann stellen kann. Schuleintritt und -austritt, Unterrichtsdauer, Klasseneinteilung, Lehrpläne, Schrift, Lehrmittel und Unterrichtsmethode, alles ist kantonal geregelt und muß, wie nicht zuletzt auch die großen Unterschiede in der Besoldung, dazu beitragen, die Freizügigkeit der Lehrer im Gebiet unseres Landes zu erschweren oder ganz zu verunmöglichen.

### **Unterschiede in der Volksschule und in der Lehrerbildung der Kantone.**

Ich habe in meiner statistischen Darstellung die für Schule und Lehrerausbildung wichtigsten Daten zusammengestellt und verweise im einzelnen darauf. Um aber einem weiteren Leserkreis einen Begriff von dem Ausmaß der Differenzen von Kanton zu Kanton zu geben, seien hier einige namhaft gemacht.

Der Schuleintritt der Kinder in die allgemeine Volksschule erfolgt in Genf mit 5½, in einigen Kantonen mit 6, den meisten mit 6½ oder 6½, in der Innerschweiz und im Wallis mit 7 Jahren.

Die Dauer der obligatorischen Schulzeit beträgt im Kanton Nidwalden für Mädchen 6, für Knaben, sowie in der übrigen Innerschweiz allgemein 7 Jahre, in vielen Kantonen 8, in einigen 8—9, im Kanton Genf allgemein 9 Jahre. Dabei wird jedoch in fast allen Bergkantonen nicht während des ganzen Jahres (40—42 Wochen) Vollunterricht erteilt, sondern nur während der Wintermonate (25 bis 28 Wochen), oder aber es wird, wie in Appenzell und St. Gallen, z. T. nur halbtätig unterrichtet. Die Zahl der von den Kindern im Verlauf ihrer obligatorischen Schulzeit besuchten Unterrichtsstunden schwankt deshalb etwa zwischen 4000 und 8000.

Sehr mannigfaltig ist die Verwendung der Lehrer und Lehrerinnen in den verschiedenen Kantonen. Der Anteil der von Lehrerinnen geführten Klassen beträgt zwischen 0 (Kanton Glarus) und 88 % (Nid-

walden). Er ist im allgemeinen in der Westschweiz höher (um 50 % herum) als in der Ostschweiz (0—26 %), am höchsten in den katholischen Innerkantonen und Appenzell I.-Rh. (60—88 %). Die Primarlehrer und -Lehrerinnen übernehmen aber auch nicht überall die gleiche Aufgabe. Während sie in Basel ganz ausschließlich nur in den ersten vier Schulklassen, der allgemeinen Grundschule, unterrichten dürfen, trotzdem ihre Ausbildung sowohl in wissenschaftlicher wie pädagogischer Hinsicht der an keiner andern schweizerischen Lehrerbildungsanstalt nachsteht, sie sogar z. T. an Dauer um 1—3 Jahre übertrifft, amtieren ihre Kollegen in allen übrigen Kantonen außer in den 4—6 Grundschulklassen auch in den 2—4 oberen Primarklassen, die von jenen Schülern besucht werden, die keinen höhern Bildungsgang einschlagen, sowie vielfach noch in den obligatorischen oder fakultativen Fortbildungsschulen. Dabei kommt es vor, daß sogar Lehrerinnen eine Gesamtschule von 1.—8.-Klässlern zu betreuen haben, während anderwärts die Lehrerin auf den Unterricht an den 3—4 unteren, der Lehrer dagegen auf die mittleren oder oberen Klassenstufen verwiesen wird.

Die Lehrerbildung der Schweiz erfolgt in 43 verschiedenen Lehrerbildungsanstalten, von denen 14 privat, die übrigen staatlich oder städtisch sind. Etwa 21 davon sind völlig selbständige Institute, während die übrigen andern Mittelschulen angegliedert oder mit diesen verbunden sind. Jährlich werden in ihnen durchschnittlich 349 Lehrer und 335 Lehrerinnen fertig ausgebildet.

Die Dauer der seminaristischen Ausbildung beträgt in der Regel vier Jahre. Nur 3 Jahre haben noch der Kanton Neuerburg, die Ecole secondaire d. j. f. in Freiburg, ferner die Kantone Wallis und Tessin. Im Wallis geht jedoch dem Seminar eine spezielle Vorklasse, im Tessin gehen ihm mehrere Gymnasialklassen voraus. Ein fünftes Seminarjahr hatte bisher nur das private Seminar St. Michael in Zug, neu wird es demnächst in Zürich eingeführt. Genf, Basel und das Universitätsseminar in Zürich nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als sie auf die Maturität (12—12½ Schuljahre) aufbauen und deshalb eine kürzere Seminarzeit haben (Genf 3, Basel 2, Zürich 1 Jahr). In den übrigen Kantonen gehen dem Seminar in der Regel 9 Schuljahre voraus, nur 8 in Rickenbach (Schwyz), Unterwalden, meist auch in Freiburg und in St. Gallen.

Im Lehrpensum der Seminarien machen sich da und dort recht ansehnliche Unterschiede bemerkbar. So schwankt die Stundenzahl für wissenschaftlichen Unterricht bei den sprachlich-historischen Fächern noch zwischen 30 und über 50 Jahreswochenstunden (Stunden pro Woche während eines Jahres), bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gar zwischen 24 und 51. Die mitt-

lere Linie bei 42 bzw. 37 Stunden wird jedoch von der Mehrzahl der Seminarien annähernd innergehalten. Groß sind die Differenzen aber vor allem in der Berücksichtigung des Religionsunterrichtes, für den in Neuenburg, Genf und Basel keine, in den staatlichen Zürcher Seminarien, sowie im Tessin und Aargau nur fakultative Stunden eingeräumt sind, während sonst die Stundenzahl zwischen 3 und 12 schwankt. Aehnlich steht es mit dem Gesang- und Musikunterricht, dem z. B. in einigen katholischen freien Seminarien 34—40 Stunden, in andern nur 3—8 Stunden zufallen. Auch der Handfertigkeits- und Werkunterricht wird sehr verschiedenen berücksichtigt, was allerdings z. T. darauf zurückzuführen ist, daß in manchen Kantonen der weibliche Handarbeitsunterricht noch von den Primarlehrerinnen selbst erteilt wird, während andere dafür spezielle Arbeitslehrerinnen ausbilden.

Im theoretisch-pädagogischen und methodischen Unterrichtsplan scheinen auf den ersten Blick die Differenzen weniger einschneidend, wogegen wieder das Ausmaß der praktischen Lehrbetätigung während der Seminarzeit sehr verschieden ist. Immerhin auf einen, wie mir scheint, äußerst wichtigen Punkt muß hier doch hingewiesen werden. Es ist das die ganz verschiedene Art und Ausdehnung, in der der Psychologieunterricht betrieben wird. Während am einen Ort noch vorwiegend alte philosophisch-logische Schulung ins Auge gefaßt wird, geht man am andern allen modernen — auch unfertigen — Strömungen nach, wobei die Gefahr besteht, daß der junge Lehrer sich entweder zum Experimentator auf dem heiklen Gebiet der „Seelenschlosserei“ oder aber zum „Seelenschnüffler“ entwickelt. Das erscheint um so gefährlicher, als er in seinen Jahren noch durch keinerlei Menschenkenntnis beschwert ist und darum den ihm angelernten Kategorien und typisierenden Schablonen oft blindlings verfällt. So „psychologisierte“ Lehrer erleben und verursachen in der Praxis der Schule notwendigerweise manche Enttäuschungen und Mißerfolge, und es ist Eltern und Behörden oft nicht zu verargen, wenn sie gegen eine solche Art der Lehrerbildung mißtrauisch werden. Ich bin zwar überzeugt, daß man überall heute diese Gefahren besser einzusehen und zu berücksichtigen beginnt als vor 10 und 20 Jahren, aber eine nicht nur von Seminar zu Seminar sondern auch von Dozent zu Dozent bestehende Verschiedenheit der Auffassung wird sich gerade in diesem Gebiet bei den Junglehrern sehr stark fühlbar machen.

#### **Die zunehmende Autarkie bei der Primarlehreranstellung.**

Von der Freizügigkeit der Primarlehrer sind wir heute weiter entfernt als je. Jeder Kanton stellt zur Zeit nicht allein in erster Linie, sondern nahe-

zu ausschließlich solche Lehrer an, die im eigenen Kanton ausgebildet worden sind oder wenigstens das eigene Diplomexamen bestanden haben und vielfach auch nur solche, die im Kanton gebiet Bürger oder seit Jahren niedergelassen sind. Nur Baselland, das keine eigene Lehrerbildung besitzt, macht, besonders in ersterer Hinsicht, eine läbliche Ausnahme, indem es alle schweizerischen Diplome in gleicher Weise anerkennt. Baselstadt besitzt zwar in seinem Lehrkörper immer noch eine verhältnismäßig große Zahl von Bürgern anderer Kantone und sogar von Lehrern mit auswärtigen Ausweisen, da es erst 1891 eine eigene Lehrerbildung geschaffen hat, aber seit 1925 hat auch es den Schutz der im Kanton Ansässigen und Ausgebildeten ins Auge fassen müssen. Die großen Kantone Zürich und Bern waren wohl die ersten, die grundsätzlich zur eigentlichen Autarkie übergegangen sind. Eine gewisse Freizügigkeit besteht eigentlich nur noch für die in den freien katholischen Instituten — übrigens meist vorzüglich — ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrschwestern, die nicht allein in den durch das Land zerstreuten, sondern auch im Ausland bestehenden freien Erziehungsanstalten angestellt oder dorthin versetzt werden können. Unsere freien evangelischen Seminare beschränken sich je länger je mehr auch auf die Ausbildung der betr. Kantonsangehörigen oder müssen, wie Schiers, ihren Abiturienten die Ablegung der Diplomprüfungen in ihren Heimatkantonen nahelegen. Bei der Verschiedenartigkeit der seminaristischen Ausbildung in den kantonalen Lehrerbildungsanstalten heißt das vielfach weitere Verlängerung oder gar Wiederholung der Studien. In Basel kann z. B. der auswärts ausgebildete Primarlehrer, schon weil er 1—2 Jahre jünger ist, erst diplomiert werden, wenn er den dort durchgeführten zweijährigen Kursus absolviert hat. Fast alle andern Kantone außer den urschweizerischen, die namentlich mit Menzingen besondere Abmachungen getroffen haben, verlangen von ihren Lehrern, auch wenn sie ein vollgültiges Diplom eines andern Kantons besitzen, erst noch die Ablegung ihres eigenen Diplomexamens. Da nun viele Seminare weit über den Eigenbedarf ihres Kantons Lehramtsanwärter ausbildeten, hatte das je länger je mehr eine „Ueberproduktion“ zur Folge, die sich verhängnisvoll auswirkte. Zur Zeit ist dieser durch allmähliche Beschränkung der Zulassung zum Studium der Riegel geschoben worden, aber noch von 1928 bis 1937 waren in der ganzen Schweiz auf ca. 8000 Primarlehrstellen 640 Lehrer und auf 5400 Primarlehrerinnenstellen 1240 Lehrerinnen zu viel ausgebildet worden. Besonders groß war die „Ueberproduktion“ an Lehrern in den Kantonen Wallis, Bern, Graubünden und Neuenburg (145 bis 81), an Lehrerinnen in den Kantonen Zug, Neuenburg, Tessin, Freiburg und Bern (252 bis 103).

Ein gewisser Mangel an verfügbaren Lehrkräften mache sich nur in den Kantonen Zürich und Waadt geltend. Im ganzen betrug der Ueberschuss an Lehrern in dem 10jährigen Zeitraum von 1928 bis 1937 18½ %, bezogen auf die Zahl der Ausgebildeten, oder 22½ % bezogen auf die Zahl der Neuangestellten, bei den Lehrerinnen sind die entsprechenden Zahlen 37 % bzw. 59 %.

### **Numerus clausus und Aufnahmeprüfung.**

Im Hinblick auf die zunehmende Autarkie und die Ueberproduktion sind, wie schon erwähnt wurde, die meisten Seminare zur Beschränkung der Zahl der Aufnahmen, also zum numerus clausus übergegangen. Das hat in vermehrtem Maße als bisher die Frage der Aufnahmeprüfungen dringlich gemacht. Irgend eine einheitliche Art des Vorgehens bei dieser verantwortungsvollen und heiklen Maßnahme hat sich nirgends durchsetzen können. Immerhin macht sich wohl überall die Einsicht geltend, daß ein einfaches Abstellen auf bisherige schulische Leistungen der Petenten verkehrt wäre, da für den Lehrerberuf ein speziell pädagogisches Geschick und gewisse Charaktereigenschaften viel wichtiger sind als hohe intellektuelle oder körperliche Qualitäten, so sehr auch diese ein gewisses Mindestmaß — und zwar ein relativ hohes — übersteigen müssen. Viele glauben wohl noch, mit der probeweisen Aufnahme und der späteren Abstößung der sich als ungeeignet Erweisenden auskommen zu können. Die Erfahrung lehrt aber immer wieder, daß Remotion der Schwachen viel schwerer und nicht wesentlich sicherer ist als Nichtzulassung. Dazu kommt, daß die erstere noch empfindlicher trifft als diese und den Betroffenen leicht mit einem subjektiven oder objektiven Mangel belastet. Da ein einwandfreies Ausleseverfahren auch bei Durchführung von pädagogischen Prüfungsaufgaben und psychologischen Tests wohl nie erfunden werden wird, sollte man m. E. auf diesem Gebiet den Weg zurückfinden zur Uebertragung persönlicher Kompetenzen an einen verantwortungsbewußten und durch Erfahrung qualifizierten Leiter. Der Entscheid über die Zulassung auf Grund von Prüfungen ergibt dann, wenn diese von einer größeren Zahl von Examinatoren und Experten abgenommen werden, ebenso unerfreuliche Kompromißlösungen wie bei den überall noch im Schwange befindlichen Kommissionsentscheiden, weil sie die persönliche Verantwortung ausschalten. Die Zulassung nach Losentscheid oder nach der Reihenfolge der Anmeldungen ist kaum in höherem Maße dem Zufall unterworfen.

### **Vereinheitlichungsbestrebungen.**

Es gab bekanntlich eine Zeit, in der die Wotfürer des Bildungsgedankens in der Eidgenossenschaft von einer Vereinheitlichung der Hochschulen

und der Lehrerbildungsanstalten träumten, von der sie hofften, daß durch sie die „Vermählung deutschen Tiefsinns mit fränkischer Gewandtheit und italienischem Geschmack“ möglich wäre. Die konfessionelle Spaltung, sowie die angestammte föderalistische Auffassung unseres staatlichen Zusammenlebens hat aber alle Versuche in dieser Richtung immer wieder zum Scheitern gebracht. P. Gallus Morel von Einsiedeln faßte 1848 die Gründe gegen ein solches Unterfangen zusammen in die Worte:

„Zentralisation, oft verderblich in der Monarchie, ist es noch weit eher im Freistaat da, wo es sich um geistige Güter handelt. Wohltätig ist ihr Gegenteil, das heißt eine nach organischen Bedingungen auf die einzelnen Organe und Glieder verteilten Freitätigkeit in Schule und Erziehung. Die Nacheiferung, der große Nerv des geistigen Lebens, bleibt so, und ihre Kraft äußert sich auch in den alleruntersten Kreisen der Bildung.“

In der Tat kann sich eine selbstbewußte Menschengemeinschaft, heiße sie Familie oder Staat, gerade die Aufgabe der Erziehung am allerwenigsten abnehmen lassen, da sie ein integrerender Bestandteil der Fortpfanzungstendenz und der damit gegebenen persönlichsten Verpflichtung ist. Sie büßt auch an unmittelbarer Verantwortlichkeit um so mehr ein, je weiter sie von der physischen Grundlage entfernt wird, für die sie wirksam sein sollte. Es ist m. E. darum als eine durchaus gesund-instinktive Erscheinung zu werten, wenn das Schweizervolk 1882 mit überwältigendem Mehr dem Bundesbeschuß betr. Schaffung eines eidgenössischen Schulsekretariats (Schulvogt) seine Genehmigung versagte, ja selbst daß es 1940 das Bundesgesetz über den obligatorischen militär. Vorunterricht verworfen hat — trotz der allgemeinen Anerkennung der Notwendigkeit gesteigerter körperlicher und militärischer Ertüchtigung. Und doch drängen sich heute sowohl im Hinblick auf den einzelnen Schüler als den Lehrer und den Staat Argumente auf, die — wenn auch nicht für eine Vereinheitlichung — so doch für eine gegenseitige Annäherung sprechen. Sie seien im folgenden kurz skizziert.

Bei der zunehmenden, durch den Verkehr und die gegenseitige Verflechtung des Wirtschaftslebens bedingten Fluktuation unserer Bevölkerung über die Kantongrenzen hinaus werden auf die Dauer große Unterschiede der Bildungsart sich verhängnisvoll auswirken. Insbesondere werden sich bei Umsiedelungen während der Schulzeit, wie das heute schon vielfach der Fall ist, Entwicklungsstörungen und Hemmungen aller Art ergeben, die auf die Verschiedenheit der Lehrmittel, Lehrmethoden und Lehrpläne zurückzuführen sind. Wenn

mänt sich einmal klar gemacht hat, wie tief die Geistesverbundenheit durch Besuch der gleichen Schule ein ganzes Leben hindurch nachwirkt, wie groß andererseits bei Besuch verschiedener Schulen das gegenseitige Nichtverstehen werden kann, so wird man diese Probleme nicht mehr auf die leichte Achsel nehmen können. Es erscheint mir außer Frage, daß eine andauernde Autarkie in der Versorgung der Schule mit Lehrpersonen zu einer einseitigen Verkapselung des geistigen Lebens unserer kleinen Staatswesen führen müßte, die sich um so verhängnisvoller für die Gesamtheit auswirken wird, je mehr ein Kanton einseitig städtisch oder ländlich, industriell oder bäuerlich ist. Der gesunde und natürliche Austausch der wertvollen regionalen Sonderbegabungen, die in unserem geistig regsamsten Lande überall zu finden sind, würde gerade dort unterbunden, wo er am tiefsten wirken könnte, eben in der Schule. In Basel hat man früher — wie wohl nirgends in der Schweiz — mit der Freizügigkeit der Volksschullehrer im allgemeinen nur gute Erfahrungen gemacht, und es ist bekannt, daß im höheren Schulwesen und im Kirchendienst gerade der Austausch der Funktionäre zwischen den Kantonen je und je besonders anregend gewirkt hat. Auch in der Volkschule sollte das unter keinen Umständen unterbunden, sondern im Gegenteil bewußt gefördert werden, damit die Mannigfaltigkeit unseres Landes, deren wir uns so oft nach außen rühmen, uns selber zugute kommen kann und zu einer eidgenössischen geistigen Einheit führt. Es ist ferner ganz sicher nicht von Gute, wenn der Lehrer selber keinen viel weiteren Horizont besitzt, als die Schüler, die er zu unterrichten hat, wenn er zeitlebens unter den gleichen Bedingungen, im Verkehr mit der gleichen Art von Menschen sich entwickelt und nie sich anderwärts einzufügen die Möglichkeit fand, und andere Art mitlebend kennen zu lernen. Das muß auf die Dauer eine Sattheit, Einseitigkeit, Unaufgeschlossenheit, ja Borniertheit hervorbringen, die, wenn sie sich auf die Jugend immer wieder überträgt, die angestammte schweizerische Schwerfälligkeit mehr und mehr verstieft.

Aber eben — wie soll das bei der aus guten Gründen festgehaltenen Selbständigkeit der kantonalen Volksschulen geschehen können? Es erscheint mir nach der Durchführung der Vergleichung der schweizerischen Lehrerseminare als die allerdringendste Aufgabe, hier die gangbaren Wege zu suchen und zu erproben. Sie führen, wie mir scheint, zunächst zu einer bewußten allmählichen Ausgleichung der bestehenden Differenzen in der Ausbildungsart der Lehrer, wobei ich durchaus nicht — trotz der neuerlichen Einführung des Maturitätsbildungsganges selbst in Frankreich —, der Ansicht bin, daß diese etwa in einer Nachahmung der für städtische Verhältnisse praktischen Ausbil-

dungsweise in Basel oder Genf bestehen müßte. Im Gegenteil bin ich immer mehr Anhänger der landseminaristischen Ausbildung geworden, weil der Primarlehrer unbedingt volks- und bodenverbunden bleiben sollte. Dem Lehrernachwuchs aus gesund-bäuerlichen Verhältnissen möchte ich mit aller Energie das Wort reden. Er sollte unter keinen Umständen erschwert oder verunmöglich werden. Es muß weiter aber auch ein Ausgleich der Besoldungen in den verschiedenen Kantonen angestrebt werden, die einer allgemeinen Höherwertung der Arbeit der Volksschullehrer im ganzen Schweizerlande entspringt. Erst dann wird man allmählich zu einer zunächst beschränkten Freizügigkeit durch gegenseitige freiwillige Anerkennung der Primarlehrerdiplome unter mehreren Kantonen und zur freien Konkurrenz der in diesen diplomierten Lehrern gelangen können. Es kann sich nie darum handeln, die ganze sprachlich und konfessionell gespaltene Lehrerschaft der Schweiz gewaltsam unter einen Hut zu bringen, der angestrebte gesunde Blautausch wird auch in kleineren Verbindungen vor sich gehen können und kontagiös auf die nicht angeschlossenen Gruppen wirken. Wie überall und immer liegt auch hier das spezifisch Schweizerische in dem Widerstreben gegen gewaltsame mechanistisch-zentralistische Organisation und in dem Festhalten an organisch-gesunder Entwicklung. Damit diese aber nicht zu einer Hemmung notwendiger Änderungen werde, ist es nötig, von Zeit zu Zeit mit Energie den Blick von den ureigensten Bedürfnissen ab und den Bedürfnissen der Gesamtheit zuzuwenden, wobei wir wieder einsehen lernen, daß wir dann, wenn wir dem Ganzen dienen, auch uns selber am besten versorgen.

Wir leben in einer Zeit, in der infolge der technisch-wirtschaftlichen Entwicklung und der technisch-kulturellen — noch sehr chaotischen — Vermengung (Literatur, Radio) die geruhsame Eigenbrödelei gefährlich wird. Ob wir wollen oder nicht, wir werden dazu aufgerufen, uns in größeren Räumen und Gemeinschaften zu sammeln und stark zu machen, gerade wenn wir die intimsten Sonderheiten und bodenständigen Kräfte gesund erhalten wollen. Unsere Zeit ist von Grund aus revolutionär, aber diese Revolution geht in anderer Richtung als die, die vor 150 Jahren sich anbahnte und zum Triumph der individuellen Freiheiten und Menschenrechte führte, dem wir die Gründung und glanzvolle Entwicklung der Volksschule wie der Wissenschaft verdanken. Sie stellt dem schrankenlos gewordenen Freiheitsstreben mit seinem unersättlichen Rechtsanspruch die Verpflichtung für und die Bindung an die Gemeinschaft entgegen, da die technischen Mittel die dem einzelnen und der Gruppe durch Maschine und Organisation in die Hand gegeben worden sind, die Wirkung jedes

Mißbrauchs der Freiheit ins Gigantische gesteigert haben. Sorgen wir dafür, daß wir auch in unsren kulturellen Bemühungen diesem Ruf der Zeit rechtzeitig Folge geben, daß nicht wie einst erst eine gewaltsame Auseinandersetzung uns da-

zu zwingt, und wir erst über einen dornenvollen Umweg zu der uns gemäßen schweizerischen Lösung gelangen. Das ursprüngliche Wesen der Eidgenossenschaft sollte uns dazu fähig und guten Willens machen.

## A propos des „Positions philosophiques et religieuses des collèges et gymnases suisses“

Dr. PAUL A. DU PASQUIER, Lausanne

C'est sous ce titre que Sauerländer & Co., à Aarau, viennent d'édition un très intéressant compte rendu bilingue de la conférence suisse des directeurs de gymnases, qui s'était réunie pour étudier cette question de grande actualité.

Je ne me propose pas de résumer ici en détail les thèses qui ont été présentées avec beaucoup d'habileté, soit en faveur, soit contre la neutralité religieuse de nos écoles. Il vaut la peine que tous les éducateurs prennent connaissance du livre lui-même. Quant à l'aspect général de ces débats et aux principales thèses opposées, ils ont été fort bien présentés dans leur ensemble par M. le Professeur Louis Meylan, dans un article intitulé „L'école neutre“, auquel je renvoie mes lecteurs.<sup>1)</sup>

Je ne veux reprendre qu'un point particulier de la question. Un mot la résume: Maturité.

Oh, n'ayez crainte, il ne s'agit pas de ce cri de ralliement de trop de parents: „Maturité à tout prix!“ contre lequel on s'élève avec juste raison. Non. Tout le problème de l'enseignement, et en particulier celui qui a opposé en France la tendance laïque à la tendance cléricale, peut se résumer simplement par la parole biblique: „Vous reconnaîtrez l'arbre à ses fruits.“

Le souvenir de l'Arbre de la Connaissance reste actuel. Il y a une instruction qui peut nuire et une autre qui peut être „fructueuse“. Comment les distinguer?

Ici se pose le problème général de la préparation de l'adolescent, non pas seulement à telle ou telle spécialisation, à telle ou telle réalisation, mais à la vie même, à une saine adaptation de l'individu à la société, à une vie qui n'est pas seulement matérielle, mais qui doit s'épanouir aussi dans le domaine spirituel.

Dans nos gymnases, la spécialisation irait à fin contraire, puisqu'ils cherchent avant tout à faire de leurs élèves des personnalités. Et si l'on me permet de pousser plus loin la comparaison, ce n'est pas telle ou telle branche de l'arbre de la connaissance qui nous intéresse, — telle ou telle discipline d'un programme scolaire — c'est l'en-

semble des fruits, la qualité obtenue en émondant peut-être un peu, en n'émondant pas trop, en d'autres termes la personnalité humaine en formation chez l'élève et non pas tel diplôme. Je dis bien personnalité, et non pas individualité. Dans la nuance qui sépare ces deux mots gît un abîme. L'individu, nous le considérons par rapport à lui-même; la personne, dans l'acception que nous donnons à ce terme aujourd'hui, nous la considérons par rapport au rôle qu'elle a à jouer dans la société. Et n'est-ce pas bien là, d'ailleurs, le sens propre du „persona“ latin?

Il ne faut pas, dans l'enseignement secondaire, négliger la part de l'individualité. Mais le résultat à obtenir est bien que cette individualité s'inscrive dans une personnalité adaptée à sa fonction sociale. — Ou, pour reprendre des termes judicieusement conjugués par ce grand analyste de l'âme humaine qu'est Paul Valéry: que le tempérament s'inscrive dans sa tendance. Et cette tendance, lorsqu'elle est bien orientée, n'est-elle pas une résultante précisément? C'est dans la mesure où elle s'équilibre entre les forces intérieures de l'adolescent et les forces extérieures de la collectivité, que l'enseignement permet d'arriver à un heureux résultat.

Pour l'obtenir faut-il ou non donner à l'adolescent, dans ses études mêmes (et non pas seulement dans la famille), le sens de cette personne totale et Toute-puissante qui, par hypothèse de travail scientifique ou par foi religieuse représente non pas seulement la somme mais l'essence des connaissances humaines? Autrement dit, Dieu?

Car l'essentiel seul compte. Toutes les enquêtes humaines, toute l'histoire des cultures et des cultes ne sont-elles pas fondées en définitive sur cette hypothèse de travail ou sur cette foi? Sur cette foi, soulignent les partisans de l'école religieuse. Un enseignement qui prétend ignorer la foi ne sera jamais qu'en marge de la vraie éducation. Il reste sans influence profonde, donc infructueux. — Pardon, répondent les partisans de l'école „neutre“. Sans tomber dans la distinction trop marquée entre cléricalisme et laïcité, nous croyons que nos écoles secondaires peuvent fort bien s'en tenir à la formation de la personne humaine, ce qui n'ex-

<sup>1)</sup> Les Cahiers protestants, No. 7. Octobre-novembre 1941.