

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: 16 (1943-1944)

Heft: 10

Artikel: Politiker äussern sich über unser Schulwesen [Fortsetzung und Schluss]

Autor: Streicher, Siegfried / Weber, Ernst / Heierle, Paul

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850725>

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: 12.07.2025

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

schlechts ist auf einen Punkt gelangt, daß man im allgemeinen bestimmt sagen kann: Wenn die Mutter unsrer Zeit in Rücksicht auf die naturgemäße Führungsweise gegen das Kind nicht viel geleistet, ist sie sich dessen auch nicht bewußt. Darum spürt sie auch das nicht, was an das, was sie geleistet, angeknüpft werden sollte. Sie handelt selbst im ganzen nicht naturgemäß; darum fordert sie auch nicht, daß die Schule am Kinde naturgemäß handle. Im Gegenteil, sie will vielseitig, daß die Unnatur, zu der sie durch ihre Schule und durch ihr Leben geführt worden, auch die Basis der Schule und des Lebens ihres Kindes werde. Sie ist also wider die Naturgemäßheit der Schule selber.

Wenn in der Schulbildung Naturgemäßheit statt haben soll, so muß sie zuerst in den Haushaltungen wieder hergestellt werden. Aber es mangelt jetzt an beiden Orten gleich und muß an beiden gleich geholfen werden, wenn auf der einen oder auf der andern Seite von Naturgemäßheit auch nur von ferne die Rede sein soll. Bis wir da sind, bis beide, die Schule und die Mutter, den Geist der Erziehung im hohen Sinn atmen, ist es unmöglich, weder die häusliche Erziehung zum Fundament einer naturgemäßen Schulführung zu machen, noch die Schulführung auf die Basis eines naturgemäßen häuslichen Einflusses zu bauen und in beiden Verhältnissen unterrichtend zu bilden und bildend zu unterrichten, oder lebendig zu lehren und lehrend zu leben.

Mangelt dem Kind in der ersten Epoche des Lebens eine Mutter, welche die Reize zu dem, was sie ihrem Kinde naturgemäß sein sollte, belebt, ruhig und gereift in sich selbst trägt, — so wird damit soviel als alles zernichtet, wodurch das naturgemäß geleitete häusliche Leben im Alter der Unmündigkeit schon das Kind zur naturgemäßen Benutzung der Schuljahre vorbereiten und ihm segensreich machen könnte. Der Schulmeister kann unter diesen Umständen, so gern er auch wollte, durchaus nicht naturgemäß auf die Fortbildung der sittlichen, geistigen und physischen Kräfte seiner Kinder einwirken, weil der Punkt dieser Bildung, der ihnen im häuslichen Leben schon hätte gegeben

werden sollen, in ihnen nicht, wie er sollte, schon naturgemäß entfaltet und belebt vorliegt. Er kann sich unter diesen Umständen durchaus nicht als väterlicher Erzieher seiner Kinder fühlen und denken; im Gegenteil, er muß soviel als notwendig als mühseliger Unterrichter und Abrichter von Kindern, deren Geist, Herz und Hand fern von ihm und von alledem ist, was er ihnen einüben sollte, ansehen und fühlen, und ist, um auch nur einen Scheinerfolg seiner Unterrichts- und Abrichtungsmittel sicher zu stellen, in der traurigen Lage, zu Mitteln der höchsten Unnatur seine Zuflucht zu nehmen.

Es ist unglaublich und wird durchaus nicht genug beherzigt, was das reine häusliche Leben für bildende Kräfte für die Menschheit hat, und wie sehr der Mangel dieses gesicherten häuslichen Lebens das Menschengeschlecht im Wesen seiner Bildung zurücksetzt.

Ewig gibt die Schule einem für Haus und Hof, für Holz und Feld nicht gut gebildeten Kind keinen Ersatz für das, was ihm mangelt; im Gegenteil aber findet das Kind, das für Haus und Hof, für Holz und Feld gut gebildet ist, dadurch ein Fundament und eine Kraft in sich selbst, die ihm alles, was es in der Schule lernen kann, leicht und fruchtbar macht. Wer Beispiele gesehen, wie bis in ein ziemliches Alter in allem, was die Schule gibt, vernachlässigte, aber häuslich gut erzogene Kinder mit Riesenschritten alles Diesfällige nachholen, mit welcher Leichtigkeit sie alles dieses begreifen und festhalten, und mit welcher Lebendigkeit sie es benutzen und anwenden, — wer solche Beispiele gesehen und genau, aber vorurteilsfrei, ins Auge gefaßt hat, dem muß es auffallen, daß, wenn die Welt in den Einrichtungen, die sie für die Ausbildung unseres Geschlechts allgemein getroffen, nicht diesen Gesichtspunkt ganz übersehen hätte, die Schulen aller Welt anders wären, als sie in aller Welt wirklich sind, und daß man dann wohl in den häuslichen Uebungen das Fundament aller fruchtbaren Schulübungen, aber ewig nie in den Schulübungen einen Ersatz der mangelnden häuslichen Uebung suchen würde.

Politiker äussern sich über unser Schulwesen

(Fortsetzung und Schluß)

Katholische Volkspartei: Dr. Siegfried Streicher

Da von der Schule die Rede ist: ich habe ihr knapp vierzehnjährig den Rücken gekehrt, entmutigt vergelstert, den richtigen Schulschock in den Knochen. Kaserne, Schulhaus und Zuchthaus waren Glieder ein und derselben Gleichung. Es wurde weidlich geprügelt, gehöhnt und gewettert, es hagelte Arreste und Strafarbeiten. Oft verdient und oft unverdient. Es wurde

gelegentlich in rohester Weise Weltanschauung und Klassenkampf getrieben; besonders wir Katholiken hatten darunter zu leiden. Es war die Zeit lange vor dem ersten Weltkrieg. Der Basler Schulboden erfuhr damals eine regelrechte Invasion aus dem Osten, nicht von Hunnen und Ungarn, aber durch St. Galler, Thurgauer und Bündner. Besonders die Volksschule genöß den pädagogischen Segen dieses freundeidgenössischen Zuzugs.

Man lebte in ständiger Angst und mußte sich vor-

sehen. Man verfiel dabei auf die sonderbarsten Auswege. Ich für meine Wenigkeit praktizierte zu gewissen Zeiten eine wahre Liturgie von Aberglauben. Nie durfte zwei Tage hintereinander der gleiche Schulweg benützt werden. Pausenbrot mitnehmen hätte unfehlbar die Katastrophe nach sich gezogen. Um den Hunger zu stillen, erhielt ein Kamerad den Auftrag, täglich da-und-dahin ein Brotweggli oder ein Batzenlaibli zu legen, das ich dann ungesehen wegnehmen mußte. Es erinnerte an gewisse Formen des Tauschhandels bei den Negern. Am Mittwoch durfte nichts im linken, am Freitag nichts im rechten Hosensack mitgetragen werden. Und so fort! Mit derartigen Sicherungen versuchten wir uns gegen das Geschick zu wappnen und die grausamen Schulgötter günstig zu stimmen.

Natürlich gab es solche und andere Lehrer, wie es auch solche und andere Schüler gab. So bewahre ich meinem Hauptlehrer der dritten Sekundar bis heute ein warmes Andenken. Er konnte zwar millionisch wütend werden. Wie der Henker das Richtschwert packte er mit beiden Händen das Meerrohr und zog so gewaltig auf, daß es im Rücken den Boden berührte. Aber er war menschlich, fröhlich, unparteiisch; er hatte ein Herz in der Brust und kein Notizbuch. Er wußte wunderbar zu erzählen, Geschichten, die zu Tränen rührten oder Bauchweh machten vor Spannung. Dergleichen habe ich nie vergessen, wie ein anderer meiner Lehrer in der zweiten Primeli aus lauter Güte auf seiner Geige etwas zum besten gab. Es war, als verwandle sich die Schulbude in den Vorhimmel und der Engel einer besseren Welt schreite mit den weichen und vollen Tönen durch unser armseliges Klassenzimmer.

An der Autorität des Schulmeisters wurde nicht gerüttelt. Er hatte immer recht, besonders bei den Eltern. Er war der Bruder des lieben Gott, das Auge des Schicksals und die Hand der vollziehenden Gerechtigkeit. Als das sinnfällige Zeichen so weittragender Vollmachten lag oder stand in der Nähe als aller Weisheit letzter Schluß der gefürchtete Stecken.

So gingen jene Jahre vorbei, die nach allgemeinem Urteil die schönsten, reichsten, fruchtbarsten und kostbarsten im menschlichen Leben sein sollen. Für viele von uns aber nichts anderes bedeuteten als Schulnot und Schultot.

Warum ich dieses schreibe? Nicht um hinterher Steine zu werfen und in Grund und Boden zu verdammen. Aber ein gelinder Schauder ist geblieben. Gewiß mag heutzutage vieles besser sein als zu unserer Zeit. Der Lehrer ist vom Katheder seiner schulmeisterlichen Selbstherrlichkeit heruntergestiegen zum Schüler, zum lebendigen Geschöpf. Man hat aufgelockert, was allzu starr und streng war. Man hat den Autoritätsbegriff etwas vergeistigt, man begann erzieherischer zu denken und zu sehen. Theorie und Praxis, Abstraktion und Anschauung wurden in ein besseres methodisches Verhältnis gebracht. Man versuchte den Schüler zur freieren Aussprache, zur Mitgestaltung, zur Verlebendigung des Unterrichtes heranzuziehen. Man geriet selbst in Gefahr des allzu Gelösten und Entbundenen. Man experimentierte vielleicht nur zuviel.

Wir möchten nicht unbillig sein. Die staatliche Schule hat ihren Sinn, ihr Recht und ihren großen Nutzen. Die Regierung wirft alljährlich bedeutende Summen für das Unterrichtswesen aus. Der Lehrerstand ist, jetzt wie immer, charakterlich und fachlich teilweise ausgezeichnet. Dennoch sind Vorbehalte zu machen.

Die wissenschaftliche Entwicklung der letzten zwanzig Jahre führte zu einer Ueberlastung des Schulpensums. Das gilt besonders für die verschiedenen Gymnasialabteilungen mit Maturitätsabschluß. Bereits setzt eine rigorose Durchsiebung der Klassen ein. Geht die Entwicklung im bisherigen Sinne weiter, so erhalten wir ein Bildungsidiotentum statt geistig reifer Menschen. Das Gehirn schwillt an, das Herz schrumpft ein, der Charakter leidet, die besten Kräfte werden absorbiert von dieser Stoffdrescherei. Mit körperlicher Ertüchtigung ist noch kein Gegengewicht geschaffen. Die Klagen sind allgemein, und wir brauchen nichts hinzuzufügen. Wir sehen nur ein Heilmittel: Abbau des Stoffes und kleinere Klassen, damit ein bessere Kontakt zwischen Schüler und Lehrer möglich wird. Das ist eines.

Den andern Vorbehalt haben wir als Katholik zu machen. Die Staatsschule ist in erster Linie eine Institution der Stoffvermittlung. Als Weltanschauungsschule wird und muß sie versagen. Denn der Staat als solcher hat keine Weltanschauung. Weltanschauung hat höchstens der Lehrer und zwar seine und nur seine Weltanschauung. Ist sie christlich, umso besser! Oft ist sie das Gegenteil davon. Der Lehrer aber kann und darf keine Weltanschauung treiben. Seine Klasse ist in dieser Beziehung ein sehr heterogenes Gebilde, unter der Schülerschar sitzen Protestanten, Katholiken, Christen und Nichtchristen, Getaufte und Ungetaufte usw.

Reden wir von Weltanschauung, so haben wir natürlich die christliche im Auge. Durch sie erst gewinnt die Schule, wie ich anderswo verglich, das Fenster ins Uebernatürliche, Religiöse, Jenseitige. Der Stoff bleibt sich nicht selbst überlassen. Er wird in Beziehung gesetzt zu allen ewigen Dingen, Fragen, Gegebenheiten, zum Schöpfer, zum Sinn des Lebens. Das Brot gilt nichts als Formel der organischen Chemie und als Magenfrage; es ist alles als das Gleichnis des ewigen Brotes, als Ausdruck der Schöpfergüte und des Schöpfergeistes. Und das Wasser und das Feld und der Wald und alle Tiere und Menschen und die ganze Mathematik, Chemie und Physik und Zoologie und Botanik und alle sieben Sprachen auf einmal sind nichts, wenn sie um ihrer selbst willen gelehrt werden und nicht als Zeugnis der ewigen Schöpferkraft und als Teil der ewigen Gesetze und Ordnungen.

Der Stoff muß von oben durchdrungen, der Geist auf die Jenseitspole alles Seienden gerichtet werden. Der ganze Stoffkreis muß sich brechen im Prisma der christlichen Seinslehre. Mit dem religiösen Impuls werden auch die Liebe und Güte in die Schule einziehen. Mit ihm wird der Lehrer eigentlich zum Priester wie er nach dem Erziehungsplane Herders, als Pädagoge immer auch Dichter sein sollte. Wo diese Dinge fehlen, wird das Leben auch in der Schule auf die Dauer dürr und trocken und wunderlos, nur noch diesseitig, nur noch eine öde Planwirtschaft.

So aber, wie der Staat und die Verhältnisse nun einmal beschaffen sind, wird die staatliche Schule niemals Weltanschauungsschule sein können noch sein dürfen. Dadurch entgeht ihr erzieherisch ein ungeheures Plus und Bonum. Und darum bekennen wir uns als Christen und Katholiken grundsätzlich zur weltanschaulich gebundenen Schule. Das geschieht, ohne die Leistung der Staatsschule oder ihre Lehrerschaft herabzusetzen. Wie anderseits die konfessionelle Lehranstalt nur in ihrer besten Form und Leistung zum Vergleich heranzuziehen ist.

Sozialdemokratische Partei: Ernst Weber

Was ich als Sozialist, der Aufforderung der Redaktion entsprechend, zu unserer Schule zu sagen habe, kann auf solem engem Raum nicht umfassend dargestellt und eingehend begründet werden. Vermutlich entspreche ich den Erwartungen der Leser am besten, wenn ich möglichst knapp sage, was mir als besonders wichtig erscheint, ohne damit ein sozialistisches Schulprogramm formulieren zu wollen.

In unserem demokratischen Stadtkanton ist das Erziehungswesen imponierend ausgebaut. Vergleiche mit andern Landesteilen zeigen, daß Basel enorme Mittel aufwendet für Volks- und Mittelschulen, für die Universität und berufliche Fortbildungsschulen. Die Lehrerbildung ist ausgefeilt und muß höchsten Anforderungen hochgelehrter Examination gerecht werden. Wer alle Prüfungen besteht, der weiß allerhand und muß also ein vorzüglicher Lehrer sein. Am intellektuellen Rüstzeug fehlt es sicher nicht. Bringt der vom Seminar Entlassene noch Liebe zum Beruf mit und versteht er es, mit Kindern umzugehen, dann ist ein optimaler Erfolg unserer Schulbildung garantiert. Um es unmißverständlich auszusprechen: die Lehrerbildung gibt mir keine Ursache zur Kritik, da es bei den gegebenen Verhältnissen wohl kaum eine Möglichkeit gibt, eine bessere Auslese zu treffen.

Unsere Schule ist glücklicherweise durch Generationen hindurch mit Methoden ausgebaut und mit einem Geist erfüllt worden, die sich ehrlich mühen, den jungen Menschen maximal zu fördern und seiner Eigenart gerecht zu werden. Darum hören wir selten ernste Klagen, daß Kinder in der Schule leiden. Gleichzeitig sorgt eine gut entwickelte Schulfürsorge für zweckmäßige soziale Hilfe, soweit eine solche notwendig und von der Schule überhaupt zu verwirklichen ist. Sie ist segensreich, abschon sie natürlich Schäden ganz schlimmer familiärer Verhältnisse nicht zu paralisieren vermag. In solchen Fällen kann nur der entscheidende Eingriff der Fürsorge und des besondern Jugendschutzes helfen. Auch dafür bringen Lehrer, Rektorate und die pädagogische Kommission für Vormundschaftssachen erfreulich viel Verständnis auf. Die noch bestehenden Mängel sind nicht der Schule oder der Lehrerschaft zu belasten.

Kritisch muß aber die Schulbildung selbst betrachtet werden. Unbestreitbar ist, daß sie es versteht, die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder ihren Anlagen entsprechend zu entwickeln. Nach vier Primarklassen gehen die Begabtesten in die Gymnasien, die unter sich je nach der Begabung differenzieren. Das größte Kontingent besucht die Realschule. Die schwächern Schüler finden in der Sekundarschule Aufnahme, während die geistig Benachteiligten in den Hilfsklassen eine besondere Betreuung erhalten. Real-, Handelsschule und Gymnasien mühen sich kunstvoll mit modernsten Methoden, den Verstand ihrer Zöglinge zu schärfen und ihnen so viel Wissen zu vermitteln, daß nicht daran zu denken ist, auf diesem Gebiete je wesentlich höhere Erfolge zu erzielen. Aber ich stelle die Frage: Was nützt das der großen Masse der Schüler? Sie erwerben eine vorzügliche Schulbildung. Sie sind soweit geschult, daß sie glänzend gerüstet zum Wettbewerb des Erwerbslebens starten. Sie besitzen die Voraussetzungen, um sich das Maximum beruflicher und wissenschaftlicher Ausbildung aneignen zu können. Dadurch erhält die stolze Universität Basel ausreichend Nach-

wuchs. Der Zudrang zu Verwaltungen, zum Handel und zum Bank- und Versicherungswesen ist enorm. Darf man sich bei den gegebenen Tatsachen über die Erfüllung der akademischen und freien Berufe wundern? Und es ist nicht erstaunlich, daß der sogenannte „Aufstieg“, der wirtschaftliche und soziale Erfolg nur einer geringen Zahl von besonders Begabten oder Begünstigten glückt, während ein eigentliches Proletariat geistig Arbeitender die Verwaltungen und freien Berufe belagert. Banken, Versicherungs- und Industriegesellschaften profitieren von diesem Riesenangebot vorzüglich ausgebildeter Kräfte und diktieren ihrem Personal die Anstellungsbedingungen nach Belieben, da es über keine schlagkräftige Organisation verfügt. Unzählige, die in den Mittelschulen hervorragende Leistungen aufweisen, bleiben in bescheidensten Verhältnissen stecken, stehen wirtschaftlich mißlich und können nie ihren Fähigkeiten entsprechend etwas schöpferisch leisten. Diese Not ist die Ursache, daß die Anforderungen für recht bescheidene intellektuelle Arbeit noch höher gesteigert werden und die Ausbildung verlängert wird. Diese Züchtung einer Masse geistiger Arbeiter — vom Bürogehilfen bis zum Akademiker — entspricht weitgehend den Bedürfnissen der großen Unternehmungen Basels. Die wirtschaftliche Struktur hat diese Entwicklung unseres Erziehungswesens entscheidend beeinflußt. Darum ist (trotz allen gegenläufigen Bemühungen) die Realschule mit ihrem größten Kontingent gut begabter Schüler zum „verwässerten Gymnasium“ geworden, wie ein Schulfachmann von Rang sich ausdrückte.

Die gleiche Erscheinung — Formung der Schulbildung durch die wirtschaftlichen Faktoren — ist auch unten erkennbar. Die schwächern Real- und Sekundarschüler bereiten sich in nur geringer Zahl auf eine Berufslehre vor. Reicht es nicht für eine „gehobene“ Stellung, dann erfolgt das Hinübergleiten zum Ungelernten massenhaft. Am Ende der Schulpflicht hat weit über die Hälfte der Schüler die Berufswahl noch nicht entschieden. Nach tatsächlichem Schulaustritt sind wieder mehr als die Hälfte ohne Beschäftigung. Ungefähr ein Viertel der Schulentlassenen geht in kaufmännische oder freie Berufe und nur etwa ein Sechstel macht eine Berufslehre in Industrie oder Gewerbe. Unter diesen Umständen muß neben dem geistigen Proletariat eine Masse von Hilfsarbeitern zur Verfügung stehen. Auch das entspricht wiederum den Bedürfnissen unserer bedeutendsten Industrie, die nur wenige Berufsarbeiter benötigt und vor allem Ungelernte beschäftigt, denen sie im Blick auf das riesige Angebot die Arbeitsbedingungen solange beliebig diktiert, als sich keine Gewerkschaft zur Wehr setzt.

Kann die Schule diese Verhältnisse ändern? Die Ursachen vermag sie nicht zu beseitigen. Der Anreiz zur Ausbildung in gewerblichen und industriellen Berufen steigt nur dann, wenn die Produktion entsprechende wirtschaftliche Aussichten bietet. Dies allerdings muß durch die politische und wirtschaftliche Umgestaltung unseres Landes erreicht werden, wenn wir nicht ersticken wollen. Die Schule kann und muß in dieser Richtung mitarbeiten. Sie hat der Züchtung von Massen intellektueller Arbeiter entgegenzusteuern. Die zu frühe Differenzierung nach der vierten Primarklasse drängt zu viele Schüler in diese Richtung. In der Sekundar- und Realschule hat die Umstellung von der vorwiegend theoretischen Wissensbildung zu erfolgen zur Vorbereitung zum Beruf. Schulwissen, praktische und künstlerische Fähigkeiten und Charakter sind gleichzeitig

und mit gleichem Nachdruck zu fördern. Das wird zur Arbeitsschule führen, deren Grundsätze und Methoden von Fachleuten längs begründet wurden. Diese Weiterentwicklung wird in einer Gesellschaft, die den Menschen und seine Arbeit über den individuellen finanziellen Erfolg stellt, selbstverständlich sein. Die Schulbehörden und die Lehrer müssen heute schon darauf visieren, die Bedeutung des rein theoretischen Wissens nicht zu übersteigern, sondern der Gesamtbildung des Schülers, seiner Charakterentwicklung und seiner Berufseignung vermehrt gerecht zu werden.

Landesring der Unabhängigen: Paul Heierle

„Wenn der junge Basler die Schule verläßt, so weiß er viel und kann wenig“, so hat sich mir gegenüber ein angesehener Basler Geschäftsmann geäußert. Ich weiß, daß dieses Urteil weit verbreitet und wohl auch nicht ohne Berechtigung ist. Es besagt nichts anderes, als daß zwischen Schule und Leben eine Lücke klappe.

Wenn wir nun den Schuldigen suchen, der für diesen Mangel verantwortlich sein könnte, so müssen wir uns vor Augen halten, daß vier Kräfte der Schule die Richtung wiesen:

1. Der Staat, der die Organisation der Schule bestimmt.
2. Der Lehrstoff, der in Lehrzielen und Unterrichtsplänen durch den Erziehungsrat bestimmt wird.
3. Die Lehrer.
4. Die Schüler.

Die Organisation, die im Basler Schulgesetz vom Jahre 1929 festgelegt ist, scheint mir ganz unschuldig daren. Es ist ein nüchternes Organisationsgesetz, das wie jede andere vernünftige Organisation mit den Personen, die ihm Leben verleihen, steht und fällt. Damit habe ich schon gesagt, daß uns die Persönlichkeit des Lehrers als das Wichtigste an der Schule erscheint. Aber zwischen Lehrer und Schüler stehen die Lehrziele, der Stoff, der Lehrer und Schüler gegenüber als Macht auftritt. Es scheint uns, daß sich dieser im Verlauf der letzten Jahrzehnte besonders an unsern Maturitätsschulen dermaßen breit gemacht hat, daß ein vertiefender Unterricht oft verunmöglicht wird. Nicht die Menge des Stoffes, der behandelt wird, bildet den Menschen, sondern die Gründlichkeit, mit der der Schüler dessen Probleme durchdenkt. Wenn der Landesring verlangt, daß im Wirtschaftsleben der Mensch im Mittelpunkt der Dinge stehen soll und nicht das

Kapital, so soll in der Schule das Kind mit einem Bildungsbedürfnis der Ausgangspunkt sein. Der Lehrstoff ist wieder auf seinen Platz als Diener zurückzuweisen. Es sollten im heranwachsenden Menschen nicht möglichst viele Kenntnisse angehäuft werden, sondern es sollte in der Erkenntnis, d. h. in der Denkfähigkeit gebildet werden. Denken ist das, was dem Schweizer nützt, damit er zu allen Fragen des Staates selbständig Stellung nehmen kann.

Wenn unsere Schule so lebensfremd und einseitig auf Stoffvermittlung eingestell ist, so ist daran — was in anderer Hinsicht ja als Vorzug gelten mag — die Tradition schuld. Da der Basler besonders traditionengebunden ist, ist es auch unendlich schwer, das, was sich von der Schule aus gesehen seit vielen Jahrzehnten bewährt hat, zu ändern. Aber das Leben schreitet mit den Jahrzehnten auch weiter, und wenn die Schule dem Leben dienen soll, so muß sie die Wege dazu immer wieder von neuem suchen. Es scheint uns, daß die Kleinkinder- und Primarschule hierin dieser Forderung am nächsten kommen. Dies eben darum, weil sie der Stoff nicht tyrannisiert. Darum fordern wir einen Abbau des Lehrstoffes der Mittelschulen, damit der Unterricht vertieft werden kann. Ebenso sind die Klassenbestände zu reduzieren, denn wir glauben, daß die hohen Schülerzahlen vieler Klassen der Real- und Maturitätsschulen — die Primarschule ist auch hier durch den Abteilungsunterricht in vorteilhafter Weise bevorzugt — große Schuld an der Pedanterie, dem Nörgeln und Kritisieren so mancher Lehrer tragen, die dem Schüler jede Arbeitsfreude verleiden. Die richtige Auswahl und Ausbildung der Lehrer scheint uns außerordentlich wichtig. Ausgangspunkt der Lehrerbildung dürfen nicht die Bedürfnisse der Universität und ihrer Dozenten sein, sondern einzig und allein die der Schule, d. h. der Kinder.

Dies bezüglich des Unterrichts. Für die Erziehung glauben wir nicht, die Schule in erster Linie verantwortlich machen zu dürfen. Denn ihr Einfluß ist zeitlich so viel geringer als der des Elternhauses und der Umwelt, daß diesen beiden die Hauptverantwortung überbürdet werden muß. Durch gutes und schlechtes Beispiel erziehen Elternhaus und Mileu das Kind viel mehr, als alle bewußte Erziehung durch Wort und Tat vermag. Wir können die Erziehung also nie dem Staat überlassen. Sie ist unbedingt Aufgabe der Familie, und darum ist es unser Bestreben, deren Ansehen zu heben. Wir glauben, daß damit auch die Schule wieder zu besserem Ansehen gelangen wird.

Die Unterrichtsfrage

Von HELENE STUCKI, Bern

Es ist verlockend, dem Frageproblem, wie es uns in den platonischen Dialogen entgegentritt, etwas näher auf den Leib zu rücken. Ist doch Sokrates geradezu als der große Frager in die Geschichte der Pädagogik und der Methodik eingegangen. Ich erinnere an die Stelle in Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Der Jubel seines Baumwollverdienstes, sein steigender Reichtum, seine prächtigen Ernten, selber das Sokratisieren einiger seiner Lehrer täuschten mich nicht.“ Die Fragen des großen Griechen waren allerdings grundverschieden von dem, was eine spätere Zeit als Sokratisieren bezeichnete. Gerade das Abfragen,

das Feststellen, ob eine bestimmter Stoff gedächtnismäßig eingepägt ist, liegt ihnen fern. Sokrates will mit seinen Fragen „die Menschen erforschen und die Wahrheit suchen“, zum Denken anregen, Erkenntnis wecken durch Wiedererinnerung, Zweifel beschwören, auf die Probe stellen, Maßstäbe geben, gegen die Sophisterei feien, Wehen erregen und Wehen stillen. Hinter ihnen liegt die Sorge um den Adel der Seele, der Drang nach Menschenformung. Immer wieder vergleicht er seine Tätigkeit mit der Hebammenkunst seiner Mutter: „Zu entbinden nötigt mich der Gott, zu gebären hat er mir verwehrt.“ „Die Schüler sollen aus