

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: 18 (1945-1946)

Heft: 7

Artikel: "Schulmeister"

Autor: Fürst, Hans

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851042>

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: 07.01.2026

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

54. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 38. 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. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen
Redaktion der Rubrik „Das Kinderheim“ Frl. H. Kopp, Ebnet-Kappel

ZÜRICH
OKTOBER-HEFT 1945
NR 7 XVIII. JAHRGANG

„Schulmeister“

Von Hans Fürst, Ried b. Kerzers

Beruf und Person

Man sagt, der Lehrerberuf sei ein idealer Beruf, ein schöner, allerdings auch schwerer und verantwortungsvoller Beruf. Der Lehrer habe das Vorrecht, am kostbarsten Gut, am edelsten „Material“ arbeiten zu können, an der Jugend, am Menschen.

Dagegen ist gewiss nicht viel einzuwenden; uns scheint aber, dass, wenn der Lehrer wirklich eine so hohe Mission zu erfüllen hat, er auch entsprechend geschätzt und geachtet werden sollte. Dies scheint nun nur bis zu einem gewissen Grade der Fall zu sein. Es besteht ein deutliches Missverhältnis zwischen der Wertschätzung, welche man dem Lehrerberuf einerseits und der Lehrerpersönlichkeit im allgemeinen andererseits entgegenbringt. Das Wort „Schulmeister“ wird gar in verächtlichem Sinne gebraucht; wenn man die Handlungsweise eines andern in Misskredit bringen will, dann sagt man, das sei „geschulmeister“; man lasse sich „schulmeistern“, oder das sei „schulmeisterlich“. — Gewiss, es gibt auch Lehrer, welche sich bei der Bevölkerung grosser Wertschätzung erfreuen. Wenn man aber näher zusieht, so stellt sich sehr oft heraus, dass die Wertschätzung weniger seiner Tätigkeit als Lehrer gilt, denn jener in Vereinen und im öffentlichen Leben. Es darf ohne zu übertreiben behauptet werden, dass es ungemein schwer hält, sich durch die Schularbeit allein die Wertschätzung seiner Mitbürger zu erwerben. Der hohen Meinung entsprechend, welche man allgemein vom Lehrerberuf zu haben scheint, sollte dies anders sein.

Wie kommt es zu einem solchen Missverhältnis? — Vielleicht könnten wir sagen, das berühre uns wenig; jeder tue seine Pflicht und unterstelle sein Tun im übrigen nicht dem Urteil der Menschen, sondern demjenigen Gottes und seines Gewissens. Eine solche Einstellung kann selbstlos und erhaben sein, aber sie entspricht kaum den Erfordernissen unseres Berufes. Das Urteil der Mitmenschen darf gerade dem Lehrer nicht gleichgültig sein; denn diese Mitmenschen sind zum Teil die Eltern seiner Schüler, und die Schüler bringen dem Lehrer gewöhnlich nicht mehr Hochachtung entgegen als ihre Eltern. Der Erfolg in der Schularbeit hängt aber zu einem grossen Teil von der Hochachtung ab, welche dem Lehrer entgegengebracht wird. Der Lehrer hat

darum allen Grund, sich mit der Frage zu befassen: Warum wird meiner Person nicht die gleiche Wertschätzung zuteil wie meinem Beruf?

Gewiss spielen hierbei auch individuelle Gründe eine Rolle. Auf diese kann nicht eingegangen werden. Wir wollen versuchen, auf einige allgemeingültige Tatsachen hinzuweisen.

Wenn der Lehrer die Mitmenschen in der Ausübung seines Berufes allgemein enttäuscht, dann liegt der Grund sicher darin, dass er seinen Beruf nicht so ausübt, wie sich das die andern vorstellen. — Die Gründe können in der Person des Lehrers liegen, aber auch in den Umständen, unter welchen er arbeiten muss. So können zu grosse Klassenbestände, ein zu beladenes Pensum und durch das Elternhaus erzieherisch zu wenig vorbereitete Schüler ein befriedigendes Arbeiten verunmöglichen. Wenn so der Lehrer von einem grossen Teil der Verantwortung entlastet wird, so bleibt doch an seinem persönlichen Verhalten noch so viel Kritik hängen, dass wir uns damit näher befassen müssen. Wir fragen uns, welche Art des persönlichen Verhaltens die Kritik der Mitmenschen so sehr herausfordert. Von der Beantwortung dieser Frage erhoffen wir Winke, durch welche Veränderungen in unserem Verhalten wir unsere Schularbeit erfolgreicher gestalten und uns vor gehässiger Kritik der Mitmenschen schützen können.

Vorerst ist zu bedenken, dass die kritisierenden Erwachsenen auch einmal Schüler gewesen sind; sie fällen ihr Urteil zumeist nicht sachlich, sondern auf Grund der Erfahrungen, welche sie selber als Schüler mit „Schulmeistern“ gemacht haben. Wir brauchen uns darum bei unserer Untersuchung um die Erwachsenen gar nicht zu kümmern, wir können uns auf das Verhältnis Lehrer-Schüler beschränken. Unsere Frage lautet nun: Unter welchen Umständen empfindet der Schüler die Handlungsweise des Lehrers als „schulmeisterlich“?

Opfer des Gesetzes

Die Situation, in welcher sich Lehrer und Schüler in der Schule einander gegenübergestellt sehen, ist keine frei gewählte, sondern durch staatliche Verordnungen festgesetzt. Der Lehrer ist in Ausübung seines Berufes nicht sich selber, sondern das,

was die staatliche Gesetzgebung aus ihm macht. Es fällt so wieder ein Stück der noch verbliebenen Verantwortung vom Lehrer ab. Der Lehrer ist dem Schüler gegenüber der Repräsentant der staatlichen Autorität. Er hat die Aufgabe, das Kind zu formen, wie es das Gesetz, die staatliche Norm, vorschreibt. Damit gerät er in Konflikt mit der in der Natur des Kindes begründeten Tendenz zu freier individueller Entwicklung. Das für seine freie Entwicklung einstehende Kind und der mit der Ausübung der staatlichen Gewalt beauftragte Lehrer stehen einander in zwei feindlichen Lagern gegenüber.

Diese Darstellung mag etwas überspitzt erscheinen — mit Absicht. Es soll uns deutlich bewusst werden, von welcher Situation aus das Verhältnis Lehrer-Schüler zumal in der Staatsschule beurteilt werden muss. Es ist die Situation, an welcher unser öffentliches Schulwesen am meisten krankt. Von hier aus können wir aber auch am besten verstehen, wie der Lehrer zum „Schulmeister“ werden kann. Wir müssen uns daher noch eingehender mit dieser allgemeinen Lage befassen.

Man liebt es, den Lehrer mit einem Gärtner zu vergleichen, der da Samen ausstreut, die jungen Pflanzen begießt, aufbindet und zurechtschneidet. Nun fällt umständehalber dem Lehrer vor allem die Aufgabe des Zurechtschneidens zu. Die Kinder gleichen jungen Pflanzen, welche in der Wärme des Familienlebens üppig ins Kraut geschossen sind und viele wilde Schosse getrieben haben. Der Lehrer hat nun zurecht- und auszuschneiden, bis sie der vorgeschriebenen Norm entsprechen.

Wenn die Gleichstellung Lehrer-Gärtner vieles für sich hat, so scheint doch gerade in bezug auf das Schneiden ein fundamentaler Unterschied zu bestehen. Gerade in diesem Punkte kann das Kind nicht mit einer Pflanze verglichen werden. Wenn man ein Bäumchen lichtet, die überzähligen Äste entfernt, dann steht es nachher schöner, gefälliger da und trägt mehr und bessere Früchte, weil das Licht von allen Seiten in die Krone hineindringen kann. Wenn man aber einem Menschen ein Glied abschneidet, dann ist er nachher ein Krüppel. Das gilt nicht nur für den menschlichen Körper, sondern auch für die Seele. Jede Charaktereigenschaft, auch die schlechte, ist ein Glied am Rumpf der menschlichen Seele, mit diesem organisch verwachsen. Man kann am Menschen keine Charaktereigenschaften ausrotten, ohne dadurch die ganze Persönlichkeit in Mitleidenschaft zu ziehen. Und wie jedes Kind, jeder Mensch sich mit dem Mute der Verzweiflung zur Wehre setzt, wenn man ein Glied seines Körpers entfernen will, so setzt sich das Ich zur Wehr, wenn einer seiner seelischen Eigenschaften die Daseinsberechtigung abgesprochen wird. Das muss der Lehrer tun, wenn er den Schüler in die vorgeschriebene Norm zwingen will. Er vergleicht den Schüler, wie er ist, mit der Norm, wie er sein sollte. Was mit der Norm übereinstimmt, das taxiert er als gut, als lebenswert, was der Norm aber widerspricht, das verurteilt er und sucht es auszuutilgen. Und das empfindet das Kind nun als „schulmeisterlich“, dass der Lehrer nur das an ihm gelten und leben lassen will, was der Norm entspricht.

Das Kind will mit seiner ganzen Seele leben, und zu dieser gehören auch alle seine Mängel und Schwächen. Ja, es ist fast so wie bei einer Mutter: wie

diese ihr unglücklichstes Kind am meisten liebt, so steht das Ich gerade für jene seiner seelischen Eigenheiten am lebhaftesten ein, welche am meisten verfolgt werden. So entsteht eben jene Kampfsituation, welcher wir oben gesprochen haben. Der Lehrer erfüllt einfach seine Pflicht als Vollstrecker der staatlichen Autorität am Kinde; er trägt dafür keine Verantwortung, diese lastet auf dem Auftraggeber, dem Staate. Das Kind aber macht den Lehrer persönlich verantwortlich; mit überpersönlichen Gesetzen und unpersönlicher Gewalt weiss es nichts anzufangen.

Der Lehrer wird so zum Opfer seines Berufes. Er ist der kleine Exponent einer grossen unpersönlichen Macht, für welche er vom Kinde und auch von vielen Erwachsenen verantwortlich gemacht wird. Die Schuld für alles, wodurch sich das Kind in der Schule beengt, kritisiert, verhöhnt, bekämpft, entwertet, gerichtet und verurteilt fühlt — all diese Schuld wirft das Kind auf den Lehrer. Es fühlt sich „geschulmeisterlich“, d. h. in seinen Lebensmöglichkeiten durch eine Person gehindert, welcher nach seiner Meinung die Kompetenz dazu gar nicht zukommt. Es ist der Meinung, der Lehrer masse sich diese Macht an, er sei überheblich, er spiele sich als eine Art Gottheit auf, welcher das Recht zukomme, über Sein oder Nichtsein menschlicher Lebensformen zu entscheiden.

Gewiss, in der Wirklichkeit zeichnen sich diese Konturen nicht so scharf ab. Wir haben hier nur eine Seite des vielgestaltigen Schullebens hell beleuchtet; die andern sind dadurch in den Hintergrund getreten. Das Leben ist ein Zusammenspiel einer Unmenge verschiedener Vorgänge und Entwicklungen, welche sich kreuzen und überdecken. So wird es Schüler geben, welchen die geschilderte Situation in der Schule gar nie richtig zum Bewusstsein kommt, weil sie umständehalber unter ihr nicht zu leiden haben. Andere leiden resigniert darunter, wieder andere leisten Opposition, ohne dass ihnen die Vielgestaltigkeit des Lebens erlaubt, klar zu sehen. Wenn diese Situation im günstigsten Falle aber keine nachteiligen Folgen zeitigt, so ist doch die Gefahr immer latent vorhanden, und es braucht dann nur des geringsten Anstosses, des geringsten Versehens oder Verfehlens von Seiten des Lehrers, um sie Wirklichkeit werden zu lassen. Das Leben in unseren Schulen, das gar nicht immer ideal ist, und die teilweise Fruchtlosigkeit der Schularbeit lassen sich zu einem guten Teil auf diese Verhältnisse zurückführen.

Ueberwindung und Erfüllung

Welcher Weg führt nun aus dieser unfruchtbaren Situation heraus? — Wir haben die Schwierigkeit darin erkannt, dass sich das Kind nicht in eine bestimmte Norm hineinpressen lassen will. Es will mit seinem ganzen Ich leben, nicht nur mit dem staatlich anerkannten. Es gibt da nur zwei Auswege, zwischen welchen allerdings eine unbegrenzte Anzahl kompromisshafter Zwischenlösungen möglich sind: Entweder setzt sich der Lehrer kraft seiner Machtbefugnis durch und macht den Schüler seelisch mehr oder weniger zu einem Krüppel — oder aber er sucht zu vergessen, dass es einen Staat und eine staatliche Norm gibt und dass ihm Machtbefugnisse zu deren Verwirklichung gegeben wird. — Wir wollen uns nun dieser zweiten Möglichkeit zuwenden.

Wenn die staatliche Norm in den Hintergrund tritt, so tritt dafür das Kind in den Vordergrund. Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht dem zu, was werden soll, sondern dem, was da ist. Und alles, was da ist, gilt als organisch gewachsen, als zur integren Persönlichkeit gehörend. Es gibt da nichts zu schneiden und zurechtzustutzen, sondern nur zu biegen und zu leiten. Ziel ist nicht die staatliche Norm, sondern das Wohl des Kindes, wie es uns im Lichte der christlichen Religion erscheint. Das will also nicht heissen, dass wir das Kind sollen gewähren lassen, das würde einem Verzicht auf jede erzieherische Beeinflussung gleichkommen. Wir wollen das Kind erziehen, aber auf einem anderen Weg als demjenigen, der uns durch die staatliche Machtbefugnis nahegelegt wird.

Jedes Kind hat z. B. ein Bedürfnis, sich zu bewegen. Die Verhältnisse im Unterricht gestatten aber meist keine Bewegung. Das Kind hat also ruhig dazusitzen. Das können wir auf zwei Arten erreichen: einmal dadurch, dass wir dem Kinde auf Grund unserer Machtbefugnis befehlen oder dadurch, dass wir das Kind dazu bringen, dass es sich selber befehlt. Im ersten Falle wird die Integrität des kindlichen Ich verletzt, im zweiten wird sie gewahrt. Im ersten Falle setzt sich das Kind zur Wehre; Lehrer und Schüler stehen sich feindselig gegenüber. Im zweiten Falle besteht zwischen dem Willen des Lehrers und demjenigen des Schülers kein Gegensatz. Lehrer und Schüler stehen Seite an Seite. Das Kind soll nicht stille sitzen müssen, sondern stille sitzen wollen.

Um das zu erreichen, müssen wir das Kind für uns zu gewinnen suchen; wir müssen darnach trachten, dass es sich uns nicht gegenüber, sondern zur Seite stellt. Dazu dürfen wir nicht über das Kind zu Gericht sitzen. Wir dürfen es nicht an einer Norm messen und dann sagen: Diese und jene deiner Eigenschaften sind mir genehm, die darfst du behalten, mit andern aber musst du abfahren, wenn du gut mit mir auskommen willst! Jede Verurteilung, auch nur einzelner Wesenszüge des Kindes, schafft eine Kluft zwischen ihm und seinem Richter. Wenn wir das Kind gewinnen wollen, dann müssen wir es bejahen, müssen es bejahen so wie es ist, mit all seinen Mängeln, Fehlern und Schwächen.

Aber können wir denn das? Können wir wirklich ein Kind mit all seinen Fehlern bejahen? — Sind wir nicht dazu da, das Unkraut im Garten der kindlichen Seele auszurotten? — Sind wir nicht Streiter Gottes im Kampfe gegen alles Uebel? — Ich möchte hier an ein Gleichnis Jesu erinnern, an das Gleichnis von Unkraut unter dem Weizen. Da gehen die Knechte zum Meister und fragen: „Sollen wir hingehen und das Unkraut ausraufen?“ — Er antwortet: „Nein! Auf dass ihr nicht zugleich den Weizen mit ausraufet, so ihr das Unkraut ausjätet.“ Der Meister will da den Knechten bedeuten: Ihr seid mir zu wenig sorgsam, um das Unkraut auszuraufen, ohne zugleich den Weizen zu beschädigen! oder: Ich erachte euch nicht für fähig, in jedem Falle den Weizen vom Unkraut unterscheiden zu können! — Für uns Lehrer will das heissen, wir sollen uns kein Urteil darüber anmassen, was an einem Kinde gut und daseinsberechtigt und was an ihm schlimm und darum auszutilgen ist. Das ist tatsächlich nicht an uns, über andere zu Gericht zu sitzen, auch

nicht über Kinder. Richten und Erziehen sind zwei Tätigkeiten, die sich nicht vereinen lassen.

Der Erzieher hat aber doch die Aufgabe, das Kind zum Guten zu erziehen: also muss er den Unterschied von gut und böse doch machen und ihm auch dem Kinde zum Bewusstsein bringen. Wir können das Kind nicht bessern, ohne sein Tun zu beurteilen. Vielleicht hat sich gerade mit diesem Begriffe ein Weg geöffnet. Das Tun des Kindes beurteilen ist doch etwas ganz anderes, als das Kind verurteilen. Vielleicht müssen wir lernen, einen deutlichen Unterschied zu machen zwischen dem Kinde und seinen Taten. Das Kind ist nicht identisch mit seiner Tat, und die Tat ist nicht identisch mit dem Kind. Diesen Unterschied macht der Richter ja sogar bei den Erwachsenen, indem er die Frage nach mildernden Umständen aufwirft. Wenn zwei dasselbe tun, so ist es nicht dasselbe. Für das Kind kommen in besonderem Ausmass mildernde Umstände in Frage. Aber es handelt sich hier weniger um die mildernden Umstände als um die Tatsache, dass wir das Kind — und seine Tat scharf auseinander zu halten versuchen, so z. B. dass wir die Tat des Kindes als schlimm beurteilen, sie verneinen, verwerfen, uns über sie empören, sie verurteilen — das Kind aber trotzdem bejahen und lieben. Das ist nun sehr schwer, aber das ist ja nichts Neues, ist es doch allgemein bekannt, dass der Lehrerberuf ein schwerer Beruf ist. Und wir kommen um dieses Problem nicht herum, wenn wir wirklich erzieherische Arbeit leisten wollen. Wir müssen Ja sagen lernen auch dann, wenn unsere primitive Natur am lautesten Nein schreien möchte.

Wir müssen mit allen Mitteln zu verhindern suchen, dass sich zwischen uns und den Schülern eine Kluft auftut. Das geschieht aber jedesmal, wenn wir am Kinde etwas verneinen, verurteilen. Das Kind fühlt ganz genau, dass wir es nicht zum Teil lieben und zum Teil hassen können. Wir bejahen oder verneinen, wir lieben oder wir hassen immer die ganze Persönlichkeit, wenn manchmal auch abwechselungsweise. Jede Verneinung, jeder Hass gilt darum immer dem ganzen Kinde, auch wenn wir glauben, sie gälten nur dem Bösen in ihm. Daher nimmt das Kind prompt auch mit der ganzen Persönlichkeit dagegen Stellung. Jede Verneinung wird vom Kinde als Vernichtungsversuch gewertet; es bezieht eine Verteidigungsstellung, es wappnet sich mit Aggression und alle weiteren Beeinflussungsversuche des Erziehers prallen von nun an an dieser Festung ab.

Wenn der Lehrer den Schüler aber bejaht, da fühlt er sich geliebt, geschützt, gefördert; da will er wachsen, da reisst er Augen und Ohren auf, um sich an den Anschauungen seines Gönners zu bereichern. Wo der Lehrer dann sagt: Das ist hässlich! — dann sagt er auch: Das ist hässlich! — und wo der Lehrer sagt: Da sollte man stille sitzen! — da sagt er: Da will ich stille sitzen!

Wenn ein Schüler also etwas Unartiges getan hat, vielleicht nichts Schlimmes, aber doch, wenn es wiederholt auftritt, etwas überaus Lästiges, und der Lehrer will seinen erzieherischen Einfluss nicht verlieren, dann muss er mit aller ihm zur Verfügung stehenden Energie sich dagegen wehren, den Schüler zu richten, zu verurteilen. Das wird ihm dann leichter gelingen, wenn er davon überzeugt ist, dass er seinen erzieherischen „Trumpf“ nur dann in den

Händen behält, wenn er den Schüler auch in diesem heiklen Moment bejaht. Wenn ihm das nicht gelingt, dann ist er wenigstens für diesen einen Akt verloren, d. h. er vermag nicht mehr zu erziehen, sondern nur mehr zu dressieren, mit Gewalt niederzuhalten.

Richtet nicht, auf dass ihr nicht gerichtet werdet! Dieses Wort scheint besonders auch für den Lehrer zu gelten. Für ihn möchten wir aber noch beifügen: auf dass ihr Erfolg habet in euren erzieherischen Bemühungen. — Was heisst nun das, richten? Wie weit darf der Lehrer gehen, was darf er noch sagen, ohne sich den Vorwurf gefallen lassen zu müssen, sich als Richter zu gebärden? — Gewöhnlich fasst der Richter das Ergebnis seiner richterlichen Tätigkeit in einem Urteil zusammen. Eines solchen bedarf es nun beim Kinde nicht. Ein Blick schon sagt ihm, ob es gerichtet sei oder nicht. Wenn wir in unserem Herzen gerichtet haben, dann können wir gar nicht verhindern, dass dies dem Kinde irgendwie, sei es auch nur durch die eigene Betonung eines Wortes oder durch einen über das Gesicht huschenden Schatten offenbar werde. Wir dürfen also auch

in unserem Herzen nicht richten. Was der Staat als Norm aufstellt, das darf nicht zur Norm unseres Herzens werden. Unser Herz muss viel grösser und weiter sein. Wir müssen Verständnis aufbringen für eine viel grössere Breite und Tiefe an menschlichen Charakteren als das Gesetz sie in Paragraphen fasst. Wir müssen den Staat in uns überwinden, die engen Schranken sprengen und unser Herz öffnen für die Grösse und Mannigfaltigkeit göttlicher Schöpfung. Das Gesetz ist eine Machenschaft der Menschen, das Kind aber ist eine Schöpfung Gottes. Das Gesetz ist um des Kindes willen da und nicht das Kind um des Gesetzes willen. „Schulmeisterlich“, d. h. engherzig, pharisäisch, überheblich, pedantisch, kleinlich, anmassend, wäre es, nichts gelten zu lassen, was nicht in den Rahmen einer bestimmten Gesetzgebung passt. Der wahre Lehrer verschanzt sich nicht hinter das Gesetz; er nimmt die Verantwortung frei auf sich. Damit ist nicht gesagt, dass er das Gesetz nicht achtet; er überwindet es sozusagen im Geiste und im Herzen. In der Wirklichkeit aber wird er gerade dadurch wie in keiner anderen Weise befähigt, das Gesetz zu erfüllen.

Die Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfungen im Jahre 1944

Von Oberexperte Dr. F. Bürki, Schulinspektor, Liebfeld bei Bern.

Vorbemerkung der Redaktion: Wir pflegten in früheren Jahren den offiziellen Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen kurz zu kommentieren. Dieses Jahr nun möchten wir den Lesern die wichtigsten Kapitel des Berichtes über die Prüfung von 38 000 Rekruten direkt zur Kenntnis bringen.

Der Bericht ist überaus aufschlussreich, eine Fundgrube von Anregungen! Als wir vor Jahren für die SER eine Umfrage: „Was fordern Sie von der modernen Schule?“ durchführten, antwortete uns Herr Generaldirektor Dr. Schrafl der SBB auf Grund der Aufnahmeprüfungen bei den SBB: Unsere Forderungen an die moderne Schule sind bescheiden; wir möchten wünschen, dass die Absolventen der Mittelschule einigermaßen korrekt lesen, rechnen und schreiben könnten! Wenn man den instruktiven Bericht Dr. Bürkis liest, wird man in der Auffassung bestärkt, dass Dr. Schrafl nicht so Unrecht hatte und dass wir vor lauter Schulreform-Debatten oft die elementare Aufgabe vergessen, den jungen Leuten gewisse Grundbegriffe des Denkens, des Wissens und Könnens klar und gründlich zu vermitteln. Auch diese einfache, nüchterne Schularbeit ist Charaktererziehung.

L.

Die schriftliche Prüfung

Sind Fortschritte festzustellen?

Vergleichen wir die Ergebnisse eines Jahres mit denen des vorangehenden, so bringt uns die Frage in etwelche Verlegenheit. Man darf eben nicht erwarten, dass die Rekrutenarbeiten von einem Jahr zum andern eine klar erkennbare Besserung aufweisen. Vergleicht man indessen die Ergebnisse von 1940 — dem Jahr, da erstmals in sämtlichen Rekrutenschulen Prüfungen durchgeführt wurden — mit denen von 1944, dann dürfen wir die Frage bejahen. Es sind tatsächliche Fortschritte zu melden. Das gilt vor allem für die Abfassung des

Briefes. Die Rekruten sind im Durchschnitt sicherer geworden. Sie wissen, dass am Kopf Ort und Datum nicht fehlen dürfen, dass dem Text eine passende Anrede voranzugehen und eine ebenso passende Grussformel zu folgen hat. Sie verstehen besser als früher, Datum, Anrede, Text, Gruss und Unterschrift auf den gegebenen Raum so zu verteilen, dass ein einigermaßen gefällig gegliedertes Ganzes entsteht. Damit ist ohne Zweifel etwas erreicht. Es ist nicht zu bestreiten, dass die Rekrutenprüfungen, indem sie seit 1937 die Briefaufgabe stellen, die Lehrer der obersten Volksschulklassen und namentlich der Fortbildungsschulen ermuntern, dieser Seite des muttersprachlichen Unterrichts vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Die Früchte dieser Arbeit beginnen langsam zu reifen.

Man wird uns nicht missverstehen. Das Briefschreiben soll in den Schulen nicht deshalb gepflegt werden, damit die Schüler später in den Rekrutenschulen gut abschneiden. Der Brief bleibt für die Grosszahl der Kinder die alleinige Art des schriftlichen Ausdrucks, der sie sich als Erwachsene bedienen werden; wir ersparen ihnen für später manche Verlegenheit, wenn wir sie gelehrt haben, eine Mitteilung sauber, ordentlich gegliedert und im sprachlichen Ausdruck verständlich zu Papier zu bringen. Der Brief, wie ihn die Rekrutenprüfung verlangt — die kurze Anfrage, Mitteilung, Antwort, Bestellung, Anmeldung, Entschuldigung — ihn verlangt auch das Leben. Er gehört zum Rüstzeug, das die Schule den Kindern mitzugeben hat und mitgeben kann; denn der Brief ist in hohem Grade lernbar. Das gilt insbesondere für die äussere Anordnung, das Gesicht des Briefes, das schon deshalb nicht als blosser Aeusserlichkeit vernachlässigt werden darf, weil der Empfänger, bevor er nur liest, unbewusst über den Absender sein erstes