

Beilage I : Eröffnungswort zur 22. außerordentlichen Schulsynode in Zürich

Autor(en): **Kübler, F.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode**

Band (Jahr): **88 (1923)**

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-743413>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Eröffnungswort

zur 22. außerordentlichen Schulsynode in Zürich

von F. Kübler, Zürich.

Verehrte Synodalen!

Hochgeehrte Gäste!

Im Namen des Synodalvorstandes heiße ich Sie zur 22. außerordentlichen Schulsynode herzlich willkommen. Ich begrüße vor allem unsere beiden geschätzten Referenten, die ich zum voraus unseres verbindlichsten Dankes für ihre Darlegungen versichere, und sodann gilt mein Gruß den Vertretern der verschiedenen Behörden, die durch ihre Anwesenheit ihr Interesse für die Fragen der Schule bekunden. Es sind dies:

für den Kantonsrat die Herren H ä g i, Kantonsratspräsident; K a u f m a n n, Stadtrat von Zürich, und Dr. H e h. H i r z e l;

vom Erziehungsrat: sämtliche Mitglieder;

für den Großen Stadtrat von Zürich: Herr Ing. B e r t s c h i n g e r, 1. Vizepräsident;

für den Kleinen Stadtrat von Zürich die Herren R i b i, Schulvorstand, und K a u f m a n n, Stadtrat.

Der Kirchenpflege St. Peter gebührt unser besonderer Dank für die freundliche Ueberlassung des Gotteshauses, und auch der Organistin, Frl. E l s a F r i d ö r i, sei für die stimmungsvolle musikalische Einlei-

tung unserer Tagung mit einem Wort dankbarer Anerkennung gedacht.

Das große und bedeutsame Thema, das die zürcherische Schulsynode an ihren nächsten Tagungen beschäftigen wird und auch z. T. schon in den letzten Jahren zusammengeführt hat, — es sei nur an die Verhandlungen über den Ausbau der Sekundarschule und über die Lehrerbildung erinnert — ist die Revision des allgemeinen Unterrichtsgesetzes vom Jahre 1859 und im Zusammenhang damit auch die Umgestaltung des auf ihm aufgebauten besonderen Gesetzes für die zürcherische Volksschule vom Jahre 1899.

Mit großer Zuvorkommenheit hat sich Herr Erziehungsdirektor Dr. M o u s s o n bereit erklärt, sich heute über die Wünschbarkeit, die Möglichkeit und den Umfang einer solchen Revision im allgemeinen auszusprechen, während Herr Prof. Dr. K l i n k e verdankenswerterweise einleitend in großen Zügen die historische Entwicklung der zürcherischen Schulgesetzgebung skizzieren wird. Die uns damit gebotenen «grundsätzlichen Erörterungen zur Schulgesetzgebung» mögen die Wege weisen, auf denen wir in der Folge am ehesten zu einer befriedigenden, den neuen Verhältnissen und Anschauungen Rechnung tragenden Lösung der einzelnen großen Fragen gelangen können.

Für den Synodalpräsidenten liegt es nahe, ein paar Ueberlegungen allgemeiner Natur beizusteuern, die, wenn sie auch nicht zur Formulierung bestimmter Paragraphen führen sollen, doch durch die Bewertung einiger Laienurteile über unsere Schule vom Standpunkt des Lehrers aus wenigstens einige Streiflichter auf gewisse Angriffspunkte werfen mögen.

Von jeher ist die Schule, wie kaum eine öffentliche Einrichtung, der Gegenstand der Kritik von Berufenen und Unberufenen gewesen. Wo die wirkliche, direkte Ursache eines Mißerfolges im Leben nicht offen zutage liegt,

schreibt man die Schuld der Schule zu. Nur gelegentlich wird ihr, wenn erst der persönliche Ehrgeiz befriedigt ist, auch ein Erfolg gebucht. Dennoch hat, bei aller kritischen, ja sogar feindlichen Einstellung des einzelnen zur Schule das Volk als Ganzes diese doch immer als sein bestes Kleinod wertgehalten und ihr ein Vertrauen seltener Art entgegengebracht. Diese Tatsache mag die Lehrerschaft mit nicht geringer Genugtuung erfüllen; andererseits aber darf sie es sich nicht versagen, zu einzelnen, im Volke gelegentlich verbreiteten, weniger schmeichelhaften Meinungen Stellung zu beziehen und sie auf ihre Berechtigung hin zu prüfen. Wo sich die Begründetheit gewisser Vorhalte ergibt, werden wir um Abhilfe und eine neue Einstellung uns bemühen, wo aber nur gedankenloses Nachschwätzen, uneingestandenes Selbstverschulden oder übertriebene Anforderungen die Schule zum Sündenbock stempeln, da werden wir nicht in falscher Bescheidenheit und aus Liebedienerei unverdiente Vorwürfe ruhig einstecken. Vielmehr gebietet uns unser Standesbewußtsein, voreingenommene, leichtfertige Urteile, angezweifelte oder sonstwie beanstandete Tatsachen frei und offen richtig zu stellen, damit unserer Schule der gute Name erhalten bleibe.

Mit Recht oder Unrecht beurteilt man im Volke unsere Schule nach dem Wort: «An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen». Dieser Satz muß sich indessen, auf die menschliche Gesellschaft und auf die Schule insbesondere bezogen, eine wesentliche Einschränkung gefallen lassen. Ja, wenn die Schule die ihr anvertrauten Zöglinge formen und bilden könnte, wie sie wollte! Allein einmal ist die angeborene Eigenart des Schülers mitbestimmend für die Richtung seiner Entwicklung und die Nachhaltigkeit unserer Bemühungen, und sodann entfällt ein weiterer, nicht geringer Anteil an der Verantwortung auf die Familie und die nächste Nachbarschaft, in denen das Kind aufwächst. Nun kreuzen sich die Kraftlinien dieser drei Faktoren sehr oft in mannigfachster Weise, und so erwecken

die Resultanten trotz aller Zielstrebigkeit der einzelnen Gruppen nicht selten den Eindruck des Zufälligen, wenig Planmäßigen.

Man traut der Schule zu viel zu, oder man bürdet ihr zu viel auf, wenn man von ihr die ausschlaggebende Richtung erwartet. Ja, wenn Eltern und Nachbarschaft sich ihr anbequemen wollten! Aber lassen sich die Erwachsenen durch die Schule wirklich umstimmen, wo sie aus irgend welchen Gründen anders eingestellt sind? Kaum! Das Leben ist stärker als die Schule, und diese muß jenem dienen. Wohl der Schule, deren Zöglinge aus gleichgesinnten Elternkreisen stammen und auch in ihrer weiteren Umgebung ähnlichen Anschauungen über die wichtigsten Lebensfragen begegnen. Da ist ein erfreuliches, fruchtbares Arbeiten möglich und unter der Einwirkung verdoppelter Kräfte ein Um- und Einbiegen der Eigennatur des Schülers in die allgemeine Haltung wohl denkbar. Allein wie oft liegen die Dinge anders, vereiteln allerlei Gegenströmungen selbst die besten Absichten! Schule und Elternhaus heißt zwar die Parole, doch wie oft gibt die harte Notwendigkeit der sozialen Verhältnisse die Losung aus: «Die Schule s t a t t des Elternhauses!».

Man hat unserer Schule vorgeworfen, sie sei allzu sehr Wissensschule, sie pflege den Verstand und das Gedächtnis allzu einseitig auf Kosten des Gemütes und eines gesunden Willens. Wenn daran etwas Wahres nicht zu leugnen ist, so trägt doch die Schule nur zum kleineren Teil die Schuld. Die Ueberschätzung des Wissens ging nicht von ihr aus, sondern von der menschlichen Gesellschaft, sie war eine Zeitströmung, der die Schule, weil sie ja dem Leben dient, darauf vorbereiten soll, Rechnung trug. Die beruflichen Kreise verlangten von den jungen Leuten in erster Linie Kenntnisse, sie machten für deren Anstellung ein Wissen zur Bedingung, das die ältern Berufskollegen erst durch langjährige Erfahrung sich angeeignet hatten. Man gönnte dem Charakter nicht die Spanne Zeit und gab ihm

nicht die Gelegenheit, die er benötigte, um sich zu bewähren. Erwies sich die Auswahl später nach der moralischen Seite hin als ein Mißgriff, dann war es wiederum die Schule, welche die eigentliche Erziehung vernachlässigt hatte. Man bedachte nicht, wie rasch man bereit gewesen, sie als rückständig zu bezeichnen, wenn sie nicht dem Zug der Zeit folgte; man vergaß, wie gering man sonst im alltäglichen, oberflächlichen Urteil die Erziehungsarbeit eingeschätzt hatte. Der Weltkrieg hat das Schlagwort der Jahrhundertwende: «Wissen ist Macht» in eine neue Beleuchtung gerückt. Man erkannte — spät genug — daß, wenn nicht moralische Kräfte dieses Wissen stützen, es die Menschheit einem Abgrund entgegenführt.

So ertönt jetzt der Ruf nach der Erziehungsschule. Die alte Schule taugt angeblich nichts mehr, nachdem sie den Krieg mitverschuldet oder wenigstens ihn nicht zu verhüten vermocht hat! Aber wenn wir auch zugeben, daß manches hätte anders angefaßt werden können und sollen, daß ob der Vermittlung von reinen Kenntnissen und der Einübung von Fertigkeiten da und dort versäumt wurde, eine Quelle der Nächstenliebe, der Gemeinnützigkeit und Hilfsbereitschaft zu erschließen, so bestreiten wir doch andererseits des entschiedensten, daß die Schule bisher nur dem theoretischen Wissen und allenfalls noch der Handfertigkeit gedient, dagegen auf jedwede Erziehung zum Guten und Wahren verzichtet habe. Freilich gibt es auch im Lehrerstande wie überall, wo menschliches Tun in Frage kommt, tadelnswerte Ausnahmen; allein es darf doch wohl der großen Mehrzahl der Lehrkräfte das redliche Bemühen, auch ihren Beruf als Erzieher zu erfüllen, nicht abgestritten werden.

Schon unsere Groß- und Urgroßeltern klagten, daß die Welt immer schlechter werde und bei dieser Entwicklung nicht mehr lange bestehen könne; auch uns will es oft schwer fallen, die Jugend von heute zu verstehen. Ja es scheint, als sei das alte Wort: «Jugend kennt keine Tu-

gend» nie mehr berechtigt gewesen, als gerade heutzutage. Wie leicht ergibt sich da die Folgerung: «Also muß die Schule schlechter geworden sein, vermag sie ihrer vornehmsten Aufgabe nicht mehr zu genügen.»

Hier möge die Gegenfrage nach der Entwicklung des Familienlebens in den letzten Jahrzehnten erlaubt sein. Welche Beispiele geben heute an vielen Orten die Eltern und die älteren Geschwister, geben die Erwachsenen im allgemeinen den Kindern? Welche Wirkung dürfen wir uns von der Weckung moralischer Gefühle und Willenskräfte in der Schule versprechen, wenn zu Hause und auf der Straße tagtäglich die Gegenbeispiele mit ihrem äußerlichen, ihrem Scheinerfolge glänzen? Was werden unsere Ermahnungen zur Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit fruchten, wenn das Kind zu Hause die «frommen» Sprüche hört, mit denen die Steuerzettel begrüßt werden, oder wenn bei jedem Ausfluge in der Eisenbahn sein Geburtsdatum neu berechnet wird? Was sollen unsere Aufmunterungen zur Respektierung fremden Eigentums und zum Schutze öffentlichen Grundes, wenn draußen kein Erwachsener sich die Mühe nimmt oder es überhaupt wagt, uns tatkräftig zu unterstützen? Wie werden wir die Achtung vor unseren Mitmenschen, vor Gesetz und staatlicher Ordnung pflanzen, wenn bei jeder Gelegenheit die Behörden und der Staat belächelt oder gar verunglimpft und hintergangen werden, aber kaum je ein Wort der Anerkennung ihrer Leistungen laut wird?

Es ist so leicht und billig, unserer Schule und ihren Trägern Mangel an Idealismus, Mißachtung und Vernachlässigung der ethischen Seite ihrer Aufgabe vorzuwerfen, sie für den Materialismus unserer Tage verantwortlich zu machen. Wo sollen sie die lebenden Beispiele finden, an denen sich unsere Jugend für das Schöne, Edle und Erhabene begeistern könnte? Was haben die Gewaltigen der Erde, die einflußreichen Staatsmänner und Politiker, die Führer des Volkes uns in den letzten zehn und zwanzig

Jahren vorgelebt? Wo finden wir bei den maßgebenden Stellen den Willen zur Versöhnung und Verträglichkeit? Bei den Volksgenossen aber als das Resultat all der Unsicherheit und Verworrenheit der Nachkriegszeit einerseits vermehrte Sorge um das tägliche Brot, erbitterter Kampf um die Befriedigung der elementarsten Lebensbedürfnisse und andererseits eine wachsende Vergnügungssucht, die Jagd nach dem äußerlichen, oberflächlichen Lebensgenuß.

Da soll nun die Schule das heranwachsende Geschlecht ungefährdet an dem Sumpf vorbeiführen, dessen verlockende Bekanntschaft ihm tagtäglich die Zeitungen, die Plakatsäulen, die Kinos, die Unterhaltungen der Erwachsenen vermitteln. Unser redlichstes Bemühen scheint aussichtslos, wenn uns nicht in den Familien und in der Öffentlichkeit mächtige Helfer erstehen. Gerne wollen wir mit all unserer Kraft an der Lösung der hohen Aufgabe mitarbeiten; aber als Mitarbeiter möchten wir angesehen sein, nicht als die an dem Erziehungswerk allein Verantwortlichen.

Wenn wir dabei in der Stille unser Bestes, das Tiefste und Heiligste unseres inneren Menschen, mit einem Wort, unsere Persönlichkeit einsetzen, dann dürfen wir wohl erwarten, daß man unsere Tätigkeit nicht bloß nach dem ABC und dem Einmaleins, das wir die Kleinen lehren, einschätze.

Nicht was in Zeugnissen und an besonderen Prüfungen so einfach und bis auf die Dezimalstellen genau sich in Zahlen fassen läßt, ist das Wesentlichste unseres Unterrichts, sondern die formale Schulung aller Geistes- und Seelenkräfte unserer Zöglinge. Wohl müssen sie für den äußern Kampf ums Dasein ausgerüstet werden, doch soll nicht das ihr Hauptziel sein, sich — selbst auf Kosten anderer — den ersten Platz an der Sonne zu erringen; vielmehr dürfte das Bestreben in ihnen lebendig werden, auch ihren Mitmenschen zu einem warmen Stübchen und ein

bißchen Freude zu verhelfen. Wie weit es uns gelingt, die Kinder zu einer solchen Lebensauffassung zu erziehen, läßt sich freilich nicht wie das Schulwissen ziffernmäßig darstellen, und ebensowenig können wir Lehrer unser Mühen um diesen Erfolg in Zeit- und Energiequanten bemessen. Und doch stellt gerade diese Seite unserer Tätigkeit die größten Anforderungen an unsere Persönlichkeit.

Verständige Eltern und einsichtige Behörden anerkennen diese Tatsache gerne, doch sind auch die Gegenbeispiele, wo Unkenntnis der Verhältnisse, Gedankenlosigkeit und Gleichgültigkeit, oder auch Neid und Mißgunst unsere Leistungen rein äußerlich nach den Schlägen der Schulglocke beurteilen, noch zahlreich genug. Ist eine solche Verkennung unserer Arbeit in privaten Gesprächen schon bedauerlich, so wirkt sie doppelt schmerzlich, wenn sie in behördlichen Erlassen sich kundtut. Ich kann es mir nicht versagen, aus einer solchen Weisung neueren Datums einen Satz anzuführen:

«Die Tatsache, daß die Lehrer wesentlich mehr Ferien beziehen, an ihre Ruhegehälter keine Beiträge zu leisten haben und infolge ihrer viel freieren Bewegung sich wesentliche Nebeneinkünfte zu sichern vermögen, rechtfertigt es wohl, die Lehrer im allgemeinen in der Besoldung etwas niedriger zu halten, als die gleichwertigen Beamten.»

Das Urheberrecht an einem solchen Gedanken ist sicherlich kein besonderer Ruhmestitel. Für uns aber gilt es, gegen Auffassungen dieser Art mit Bestimmtheit Front zu machen. Wir dürfen ohne Ueberhebung darauf hinweisen, daß kaum eine andere Körperschaft durch Veranstaltung von Kursen und Vorträgen, durch Schaffung von Lehrmitteln so regelmäßig und unverdrossen an der Weiterbildung ihrer Mitglieder, an der Verbesserung und dem Ausbau der Methode arbeitet, wie unsere Lehrerschaft. Man prüfe darauf hin die Berichte der freien Vereinigungen, der Kapitel und der Synode, ganz abgesehen

von den privaten Studien der einzelnen Lehrer und auch ihrer gemeinnützigen Tätigkeit.

Eine zweite Ueberlegung drängt sich auf. Gesetz und Lehrplan, Disziplinar- und Absenzenordnung schaffen den äußeren Rahmen der Schulführung und umschreiben bestimmte, im Unterrichte zu berücksichtigende Wissensgebiete. Die Schulaufsicht stellt fest, ob und wie weit den betreffenden Forderungen nachgelebt wird. Daraus ergibt sich die amtliche Beurteilung der Klasse, bezw. des Lehrers. Wer also das rein Handwerkliche beherrscht und die Paragraphen der Verordnungen ordentlich beobachtet, erhält die Note 1 und die gesetzliche Besoldung. Ob er darüber hinaus ein Mehreres tut — und dies geschieht in der großen Mehrzahl der Fälle — erscheint in keiner Statistik. Was sich aber überhaupt mangels schriftlicher Belegstücke oder weil keine Augenzeugen ausgeführter Handlungen zur Stelle sind, einer genaueren Wertung entzieht, das ist die Beeinflussung des Schülers in ethischer Beziehung. Wie und was man gelegentlich über die Schule reden hört, erweckt leicht den Anschein, als geschehe in dieser Richtung gar wenig und dieses Wenige bloß zufällig, ohne eigentliche Absicht, nur so nebenbei zur Abwechslung und bedeute jedenfalls keine besondere Kraftanstrengung.

Und doch wird, wer auch nur mit einem einzigen Kinde sich längere Zeit zu beschäftigen hat, zugeben, daß dies mit ganz besonderen Ermüdungserscheinungen für den Erzieher verbunden ist. Man beachte die Stoßseufzer mancher Mütter gegen Ende der Ferien, namentlich wenn schlechtes Wetter die Kleinen tagelang in die Stube bannete. Daran mag man vielleicht ermessen, welche Nervenspannung es bedeutet, dreißig, vierzig und mehr Kinder ruhig und aufmerksam zu erhalten, sie an Ordentlichkeit und Pünktlichkeit zu gewöhnen, ihre natürliche Selbstsucht einzudämmen, sie zu rücksichtsvollem Betragen anzuleiten und in ihnen den Willen zum Guten, die Freude

am Helfen großzuziehen. Das ist keine Nebenbeschäftigung, keine bloße Unterhaltung für den Lehrer, sondern beständiges Ueberwachen, Vordenken, fortwährendes, absichtliches Bereitsein, Anspannen und Zügeln, kurz, eben der Einsatz der ganzen Persönlichkeit.

Nicht in dem Wissen und Können, das wir vermitteln wollen wir in erster Linie unsere Stärke sehen, sondern darin, daß wir das Geheimnis der Handhabung einer richtigen Disziplin im weitesten Umfang und in der vornehmsten Bedeutung des Wortes besitzen, darin, daß die Führung und Erziehung einer aus so verschiedenartigen Elementen zusammengesetzten, ganzen Schulklasse unsere Kunst ist, die wir den Laien voraus haben. Daß wir auf diesem Gebiete wirkliche Leistungen verzeichnen dürfen, soll unser stetes Bemühen und unser Stolz sein.

Solche aus der begeisterten, aufopfernden Hingabe an den Beruf des Lehrers erwachsene Leistungen hat die zürcherische Lehrerschaft wohl seit den Tagen Scherrs immer aufzuweisen gehabt. Darum ist, auch wenn vereinzelt Ausnahmen sich finden werden, der oben angeführte Satz zur Begründung einer geringeren Besoldung der Lehrer gegenüber gleichwertigen Beamten, ein Unrecht und möchte leicht dem Zürchervolk zum Schaden gereichen, dann nämlich, wenn die Lehrer samt und sonders sich wirklich auf den ihnen unterschobenen Boden stellen und in folgerichtiger Beantwortung sich darauf beschränken wollten, als reine Schultechniker nur noch das zu tun, was das Gesetz, Lehr- und Stundenplan ihnen vorschreiben und worüber sie sich am Ende des Jahres ziffernmäßig auszuweisen vermöchten. Wer aber wollte die Einbuße verantworten, wenn sie in Zukunft auf alle jene stillen Stunden verzichten würden, da sie durch das Wort des Dichters oder mit der Ueberzeugung der persönlichen Erfahrung und Lebensauffassung Herz und Gemüt der Kinder bewegen, in ihnen die Freude am Schönen wecken, sie zum Guten anspornen; wenn sie endlich jene zahllosen kleinen

Gelegenheiten, Nachlässigkeiten zu korrigieren, gute Gewohnheiten zu pflanzen und zu pflegen, ungenützt verstreichen ließen, weil diese «Dinge» der Behörde nicht vorgezählt oder vorgewogen werden können. Wie viele Stunden der Vorbereitung auf den Unterricht und der Fortbildung in methodischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Richtung könnten wir Lehrer zu unseren Gunsten einsparen, wenn wir einfach beim bewährten Alten verblieben.

Das alles wird die zürcherische Lehrerschaft freilich trotz der «reizenden» Einladung nicht tun, sondern in ihrer doppelseitigen Kunst des Unterrichtes und der Erziehung sich weiterhin der Vervollkommnung, Vertiefung und Veredlung befleißigen.

Wenn wir so darauf dringen, daß die Arbeit des Lehrers nicht allein darnach, wie sie sich äußerlich in der Stundenzahl, dem behandelten Lehrstoff und den Examenarbeiten darstellt, beurteilt werde, sondern daß man sie ebenso sehr auch nach ihrer inneren, formalbildenden, erzieherischen Wirkung würdige, so soll damit ja nicht die Auffassung vertreten werden, als wäre unser Tun in allem und jedem vollkommen und es dürfte an der Schule nichts mehr auszusetzen sein. Eines vor allem, will-mich bedünken, wäre in diesem Zusammenhang einer längeren Besinnung wert. Zu dem Umstand, daß die Vertrautheit mit dem Lehrstoff und den alltäglichen Erziehungsproblemen die Volksgenossen von jeher zur Kritik an der Schule gelockt haben, tritt verschärfend die Tatsache, daß wir gerade jetzt in einer Zeit leben, zu deren Hauptmerkmalen auch die Lust am Kritisieren und Verneinen des Hergebrachten gehört.

Der historische Sinn zur Würdigung des allmählich Gewordenen ist unserm Geschlecht abhanden gekommen. Damit ist auch die Achtung, die Anerkennung für diejenigen verschwunden, welche an der Schaffung des nunmehr Bestehenden ihr persönliches Verdienst haben, und jedes

Gefühl der Verantwortung scheint eingeschlafen. Die unpersönliche, gefühllose Materie, die keinen Dank begehrt, beherrscht in Wissenschaft und Technik unser Dasein, der Mensch als schöpferisches Einzelwesen ist bei der Wertung der Dinge ausgeschaltet.

Auch im Schulbetrieb hat sich dieser Materialismus breit gemacht. Manches verrät einen unrühmlichen Respekt vor Schlagwörtern, eine allzu große Abhängigkeit vom Stofflichen und läßt den freien Geist, der allein lebendig ist, vermissen; es fehlt so oft das Vertrauen in eine starke, überzeugende, auch in die eigene Persönlichkeit, welche die Sache meisterte. Die Gefahr ist groß, daß wir dem Arbeitsmaterial, dem Hilfsinstrument die erste Stelle im Unterricht einräumen und daneben unser «Ich» allzu ängstlich im Hintergrund halten. Was Wunder, wenn da die Schüler und mit ihnen auch die Eltern mehr Respekt vor Buch und Reißzeug als vor dem Lehrer haben. Gehen wir hierdurch im Sachunterricht der allerstärksten Kraft verlustig, so haben wir uns auch in der ethischen Unterweisung durch den Verzicht auf das biographische Moment oder wenigstens durch das zu starke Zurückdrängen desselben eines der wirkungsvollsten Faktoren begeben. Ich denke da vor allem an den Deutsch- und an den Geschichtsunterricht.

Mit Recht haben wir an die Stelle der Kriegsgeschichte die Kulturgeschichte gesetzt. Nun werden freilich weniger Menschen verfolgt, gemartert, getötet; aber nun sind sie auch sozusagen mit eins gleich alle zusammen verschwunden. Wir beschreiben Zustände, Sitten und Gebräuche und reden dabei jetzt gar oft von den Dingen, als ob diese aus sich und für sich allein bestünden. Was vom Menschengeschlecht sich etwa noch dazwischen bewegt, sind blutleere, kraftlose Puppen. Wir begründen und erklären gar zu vieles, was geschieht oder unterbleibt, mit dem Schlagwort «Zeitströmung», als ob nicht auch Männer gelebt hätten, welche dem Zeiger der Weltgeschichte, der

politischen sowohl wie der kulturellen, einen sichtbaren Ruck gaben, oder in dem Strom der Zeit einen heftigen Wirbel verursachten, mitunter sogar die Strömung um ein gutes Stück ablenkten. Wie steht es mit unserer dankbaren Erinnerung an die Wohltäter der Menschheit? Kaum, daß wir ihre Namen, geschweige denn ihr Mühen und Ringen kennen!

Wie aber wollen wir uns mit dem Begriff der Verantwortung im Guten und im Schlimmen auseinandersetzen, wenn das Individuum überall in der Masse untertaucht und die Masse selber wieder in einem formlosen Nebel versinkt? Wie sollen unsere Schüler zu Persönlichkeiten heranwachsen, wenn ihnen das Wesen einer solchen nie durch große Beispiele klar gemacht, bzw. vorgelebt wurde? Wornach sollen sie ihr Tun und Lassen richten, wie soll ihr Gewissen erwachen, wenn entweder nur von bloßen Sachen die Rede ist, oder, wo Leben und Handeln in Frage stehen, diese als durch eine unpersönliche, unverantwortliche, selbst jeder Anschaulichkeit und Abgrenzung bare «Zeitströmung» bedingt gedeutet werden? Wir brauchen nicht die alten Kriegshelden weiter zu verherrlichen; die politische, aber auch die Kulturgeschichte zählt große Männer und Frauen genug, deren Lebenslauf uns nicht allein anschaulicher und packender als jede bloße Sachdarstellung das Verständnis für ihre Zeit, die Menschen und Dinge ihrer Umgebung erschließt, sondern zugleich auch einen Maßstab für die eigene Lebensführung abgibt.

Wir haben für die Kinder das geschichtliche Geschehen wieder mehr um große Gestalten zu gruppieren; nur so werden sie daran wirklich Anteil nehmen, etwas erleben. Und Aehnliches hat zu geschehen, wenn wir sie sittlichen Forderungen zugänglich machen wollen. Sie müssen an zahlreichen Vorbildern erkennen, daß der Mensch doch mit einem starken, auf das Gute gerichteten Willen über die äußeren Verhältnisse hinaus zu wachsen vermag und also bis zu einem gewissen Grade der Schmied

seines Glückes ist, aber auch das Glück der andern schmieden kann und soll. Diese Einsicht aber ist, gleichviel, ob an historischen oder noch lebenden Beispielen gewonnen, geeignet, das Pflichtbewußtsein und das Gefühl der Verantwortung für das eigene Tun und Lassen zu wecken und zu vertiefen.

Dies einige wenige Andeutungen zu einem Thema, dessen weitere, umfassende Ausführung indessen einer anderen Gelegenheit überlassen bleibe. Es ist das Problem der Erziehung durch die Schule, das neben dem des sogenannten «Arbeitsunterrichtes» wohl das bedeutsamste einer inneren Reform der Schule sein dürfte.

Möge dieser inneren Erneuerung eine nicht geringere Aufmerksamkeit und Beachtung zuteil werden, als der Umgestaltung der äußeren Verhältnisse und Bedingungen unseres Unterrichtswesens!

Mit diesem Wunsche erkläre ich die 22. außerordentliche Schulsynode für eröffnet.
