Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode

Herausgeber: Zürcherische Schulsynode

Band: 81 (1915)

Artikel: Beilage I : Eröffnungsworte für die 81. ordentliche Versammlung der zürcherischen Schulsynode

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-743376

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: 15.07.2025

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

Beilage I.

Eröffnungsworte

für die

81. ordentliche Versammlung der zürcherischen Schulsynode.

Montag den 23. August 1915, in der Kirche Küsnacht.

Es ist wohl kaum statthaft, im gegenwärtigen Augenblicke die zürcherische Schulsynode, eine nach vielen Hunderten zählende Versammlung von Lehrkräften aller Stufen, von der Primarschule bis zur Universität, zu eröffnen, ohne jene Frage zu berühren, die seit Jahresfrist die Gemüter Aller, der Fachleute sowohl als der Laien, so lebhaft beschäftigt, die Frage der nationalen Erziehung. Im Ständerate ist auf Grund der Motion Wettstein lange und lebhaft darüber diskutiert worden und mit allen gegen eine einzige Stimme hat der Rat grundsätzlich die schöne Anregung entgegengenommen. Unsere politischen Blätter haben sich wiederholt eingehend mit dem Thema beschäftigt, und nicht wenige Broschüren liegen vor, die reichen Stoff zum Nachdenken über diese Frage zusammengetragen haben.

Unverkennbar deutlich spricht aus allen Aeußerungen das Gefühl der Unzufriedenheit mit dem, was die Schule gegenwärtig leistet, der feste Entschluß, eine Reform energisch durchzuführen, die ein Geschlecht heranbilden soll, das besser als das heutige den Stürmen gewachsen sei, die von allen Seiten drohen. Der bürgerliche Unterricht, für den so viele und hervorragende Männer des

öffentlichen Lebens eingetreten sind, und für den so wohlüberdachte Programme vorliegen, der auch da und dort schon achtungswerte Früchte gezeitigt hat, tut es allein nicht mehr. Die gesamte Erziehung und Ausbildung soll auf nationaler Grundlage erfolgen.

Das ist gewiß eine Forderung, für die sich jeder rechte Schweizer wird begeistern können, ein Ziel «des Schweißes der Edlen wert». Aber wer mit stiller und ernster Ueberlegung all die feinen Gedanken nachprüft, die durch das Problem wachgerufen worden, dem wird doch etwa bange, wenn er aus diesem Material nun ein festgefügtes Gebäude errichten soll, ohne dem vielen Guten zu nahe zu treten, was die heutige Schule sogar nach dem Urteile der schärfsten Kritiker besitzt. Mag nationale Erziehung sich auf der Stufe der Primar- und Sekundarschule nicht allzu schwierig gestalten, obgleich auch dort der Klippen viele drohen, so mehren sich rasch die zu überwindenden Hemmnisse und Gefahren, wenn der Schüler urteilsfähig und selbständig wird.

So sicher ich zu erfaßen glaube, was nationale Erziehung ist und will, so unsicher fühle ich mich, wenn ich antworten müßte, wie der Gedanke in die Tat umzuwandeln sei. Beschämt muß ich gestehen, daß ich aus allen Schriften, die ich bisher gelesen, noch keinen klaren Begriff habe erlangen können, wie an der Mittelschule die nationale Erziehung ins Werk zu setzen sei. Daß ich unter solchen Verhältnissen über die wichtigste Frage nicht zu Ihnen sprechen darf, ist selbstverständlich. Vielleicht verzeihen Sie mir aber, wenn ich dafür ein paar Worte sage über die Wege, die zur nationalen Erziehung führen, über die Schwierigkeiten, die weggeräumt werden müssen, wenn man der nationalen Erziehung freie Bahn schaffen soll.

Mehr als ein halbes Jahrhundert schon dauert der Kampf zwischen sprachlich-historischer und mathema-

tisch-naturwissenschaftlicher Ausbildung an der Mittelschule. Zwar ist der Widerstand eines schroffen Klassizismus längst gebrochen, und die Vertreter der naturwissenschaftlichen Richtung erkennen gerne an, daß auch für sie sprachlich-historische Kenntnisse von hohem Werte sind. Aeußerlich ist ein sauberer und ehrlicher Friede zu Stande gekommen: das alte Gymnasium hat seine Forderungen und Leistungen in den klassischen Sprachen ganz wesentlich eingeschränkt und dafür ein stattliches Maß von Mathematik und Naturwissenschaft in seinen Plan aufgenommen; die jüngere Realschule (um den allgemeinen Ausdruck dafür anzuwenden) hat sich ein nicht geringes Pensum in Sprachen und Geschichte auferlegt. Und zwischen Fisch und Vogel schwimmt fröhlich eine Anstalt, die sich Realgymnasium nennt. Sie erfreut sich bei Universität und technischer Hochschule in gleicher Weise der Anerkennung einer guten Vorbereitungsschule. Man sollte glauben, damit wäre für jeden Geschmack und jede Fähigkeit gesorgt, und die Klagen könnten nun endlich verstummen.

Gerade das Gegenteil der Erwartungen hat sich eingestellt. Die Universität findet die gymnasiale Vorbereitung zu oberflächlich, die technische Hochschule hält die allgemeine Bildung der Realabiturienten für unzureichend, und das Leben, das schließlich auch ein Wort dazu zu sagen hat, verurteilt Beide: der junge Mann bringe keine tieferen Interessen mit ins Leben, kein Verständnis für Fragen des öffentlichen Wohles, keinen Sinn für die wichtigsten Probleme der Gegenwart, vor allem kein nationales Empfinden.

In solchem Umfange halte ich Klagen und Vorwürfe für übertrieben; indessen will ich ihnen eine gewisse Berechtigung nicht bestreiten. Auch daß die Schule, speziell die Mittelschule an allem Schuld sein soll, ist eine ungerechte Anklage; aber wer mit dem Unterrichtswesen in

irgendwelcher Weise zu tun hat, wird gleichwohl verpflichtet sein, dem Ursprunge der Beschwerden nachzuforschen.

Vor etlichen Jahrzehnten war die Ueberbürdung das Uebel, das man für alles Unheil verantwortlich machte. Nervöse Erschöpfung nach Abschluß der Mittelschule, Geisteskrankheiten, Schülerselbstmorde — alles wurde der Ueberbürdung auf die Rechnung geschrieben. Man führte eine schärfere Kontrolle der Schulaufgaben ein, man reduzierte wohl auch da und dort die Anforderungen des Lehrplanes, man erschwerte geringer Begabten den Eintritt in die höheren Schulstufen — und dennoch wollen die Klagen kein Ende nehmen!

Die wohlgemeinten Heilmittel bezogen sich ganz nur auf das Aeußere, auf Einrichtungen, deren Schädlichkeit sich statistisch nachweisen ließ. Das innere Wesen des Unterrichtes berührten sie nicht. In aller Stille kam etwa ein neues Fach angeschlichen oder es wurde einem bisherigen Fache ein Stündchen mehr zugeteilt. Von einer Reduktion der Fächerzahl haben wir nie etwas gehört. Jede Versammlung der Vertreter eines Spezialfaches hat in mir Verdacht erregt (ich darf das um so freier aussprechen, als ich selbst an solchen Kongressen oft genug teilgenommen habe); und wenn die Schüler hätten ahnen können, daß aus den Beratungen irgendeine Erhöhung der Stundenzahl oder eine Verschärfung der Examenforderungen hervorgienge, sie würden die Teilnehmer als dunkle Verschwörer verfolgt haben. Damit leugne ich gewiß nicht, daß aus den Beratungen der Fachmänner auch sehr viel Gutes und Wertvolles für Schule und Schüler erwachsen ist.

Auf diesem Wege sind wir denn glücklich zu einer Reichhaltigkeit der Speisekarte gelangt, die auch der kräftigste Magen kaum mehr zu verdauen vermag. Jeder Koch preist sein Gericht als besonders schmackhaft, gesund und

notwendig, der Vorgesetzte glaubt ihm, nimmt es ins Menu auf und zwingt den ahnungslosen Gast es zu genießen, während er selbst gar nicht im Stande wäre, die ganze Fülle in sich aufzunehmen. Schon so oft wurde bei Maturitätsprüfungen unter den Examinatoren die Frage aufgeworfen, wer sich wohl getraute, selbst in ein solches Examen zu gehen, und die Antwort war regelmäßig im Sinne: «Der Himmel wolle uns gnädig davor bewahren.» Die unsinnige Mannigfaltigkeit ist es, die das geistige Interesse des Schülers abstumpft und ihn auf bloße Gedächtnisarbeit hinausdrängt. Wer das beste Gedächtnis hat, der schneidet am besten ab; wer mit innerer Anteilnahme ein Fach verfolgt hat, ist keineswegs sicher, dafür Anerkennung zu finden.

Ich will auch hier das vorhandene Gute nicht verschweigen. Unsere kantonalen Lehranstalten geben auf Examina nicht mehr viel, die Leistungen während des Jahres sind ihnen der weit wichtigere Maßstab. Wer dort nicht Schritt hält, der wird mit Liebe oder Gewalt entfernt, und wer die oberste Klasse erreicht, hat sein Maturitätszeugnis in der Tasche. Nur in den allerseltensten Fällen muß der Entscheid auf die Prüfung abgestellt werden. Aber deswegen bleibt die Ueberfülle der Fächer doch, es bleibt doch die Ueberschätzung der Gedächtnisleistung von der Aufnahmeprüfung bis zur letzten Promotion.

Es wäre überflüßig, Ihnen hier die enorme Fächerzahl vorzuführen, die ein junger Mensch durchmachen muß, um zum Fachstudium zu gelangen; noch überflüßiger, aufzuzählen, durch welche Masse ein junger Lehrer sich durchfressen muß, bis er sein Patent erhält.

Man mißverstehe mich nicht. Ich weiß sehr wohl, daß Kenntnisse notwendig sind für jeden Beruf, ja daß es sogar ohne ein gewisses Maß von Gedächtnisstoff nicht abgeht; aber ich behaupte, daß wir dieses Maß längst überschritten haben, daß wir glauben den Geist auszubilden,

wenn wir ihn nur unnötig belasten, und von dieser Verkehrtheit spreche ich auch die Lehrer an den obersten Stufen nicht frei. Wo ist einer unter uns, der nicht gestehen müßte, daß er beim Prüfen sich nicht schon auf jenem falschen Wege ertappt, eine allzuhohe Gedächtnisleistung vom Kandidaten zu fordern? Wissen ist nötig fürs Leben; aber Bildung ist im Leben noch unendlich viel wertvoller.

Was wir jetzt aus unsern jungen Leuten vom zwölften bis zum neunzehnten oder zwanzigsten Jahre machen, das sind wandernde «Kleine Meyer», Konversationslexika in der Westentasche, die von allem, was im Himmel und auf Erden und unter der Erde ist, war und sein wird, etwas wissen, denen aber leider so oft die Fähigkeit fehlt, sich in ein Problem zu versenken, sich in den Fragen, die ihnen das Leben stellt, zurechtzufinden. Mühsam müssen sie sich diese Fähigkeiten später erwerben; zuweilen gelingt es ihnen überhaupt nicht, sich zu selbständigem Denken emporzuringen.

Man sehe sich den Lebenslauf unserer Tüchtigsten an. Sie haben durchaus nicht immer zu den sogen. guten Schülern gehört; womit ich natürlich nicht sagen will, daß der schlechte Schüler die notwendige Vorstufe für den tüchtigsten Mann sei.

Was soll nun die Schule tun, um die künftige Generation besser vorzubereiten? Soll sie Unterricht in selbständigem Denken einführen oder Stunden einrichten zur Lösung von Lebensproblemen? — Doch zurück zum Ernste.

Wir müssen vor allem uns wieder einmal den Unterschied von Wissen und Bildung, den wir alle kennen, vor Augen halten und uns sagen, daß wir die Aufgabe haben, aus unsern Schülern nicht nur Wissende, sondern auch Gebildete zu machen. Wir müssen zu dem Geständnisse gelangen, daß wir das Wissen überschätzt und die Bildung vernachläßigt haben. Und auf die Frage, wie das gekommen, werden wir die Antwort geben, daß wir uns durch

das Nützlichkeitsprinzip haben irreführen lassen. Man rühmt uns Schweizern praktischen Sinn nach. Aber in diesem Streben nach dem Praktischen sind wir so weit gegangen, daß Höheres darüber in den Hintergrund gedrängt worden ist. Bei allen Erwägungen über Einführung neuer Fächer in den Lehr- und Studienplan hieß es nur immer «Das braucht man, das muß man fürs Leben wissen!» Aber selten kam in Betracht, wie groß die Belastung sei, die man dem jugendlichen Geiste auflege und ob er die Probe wohl aushalten könne. Jeder Lehrer meint in ehrlichem Eifer, er müsse seinen Zögling auf die höchsten Höhen seiner Wissenschaft führen und vergißt nicht selten, daß die gewaltige Aufbietung der letzten Kräfte den jungen Mann den Ausblick vom Gipfel nicht genießen läßt. Wer im Gebirge eine hohe Spitze nach der andern erklimmt, mag sich dessen vor Urteilslosen rühmen; ich schätze den höher, der sich redlich um einen der Riesen bemüht. Hat er ihn sicher und ruhig bezwungen, so werden ihm Mut und Kraft zu andern Unternehmungen nicht fehlen.

Erst wenn unsere lächerliche Ehrfurcht vor der Vielwisserei vernichtet ist, werden wir an eine Neugestaltung unseres Unterrichtsbetriebes herantreten können. Wir selber müssen lernen uns vor dem Geständnisse nicht zu schämen, daß wir dies oder jenes nicht wissen; wenn wir daneben eine erträgliche Bildung besitzen, so haben wir ja das Werkzeug in der Hand, uns das Fehlende, sofern wir dessen bedürfen, selbst zu erwerben. Sind wir so weit gelangt, so werden wir unsere Forderungen an die Jugend anders gestalten, wir werden aufhören mit unsern unsinnigen Zumutungen und den Wert des Unterrichtes nach andern Gewichten bestimmen.

Heute ist dafür die Stunde gekommen. Im Riesenkampfe der Nationen werden auch auf dem Gebiete der Erziehung Normen beiseite geschoben, die bisher Gültig-

keit gehabt, und jeder mag sehen, wie er sich seine neue Welt aufbaut. Gerade die eigenartige Stellung unseres Vaterlandes gewährt uns auch hier die wünschenswerte Freiheit.

Fortwährend führen wir schöne Redensarten, wie das «Non scholae, sed vitae discimus» — nicht für die Schule, für das Leben lernen wir, — oder «Non multa, sed multum» — nicht vielerlei, sondern viel, — im Munde und trösten uns damit, daß eben das Leben manches fordere, dem wir Rechnung tragen müssen. Das Leben fordert aber so viel und so vielerlei, daß die beste Schule sich gar nicht anmassen kann, das alles dem Schüler mit auf den Weg zu geben. Aller Schulunterricht, niedriger und hoher, ist letzten Endes nur dazu da, den Geist des Zöglings zu sicherm, gediegenem und ernstem Auffassen der künftigen Aufgaben auszubilden, nicht ihm die Lösung kommender Probleme schon in die Hand zu legen.

Der junge Dozent, der sich auf das sorgfältig nachgeschriebene Kolleg seines Meisters verläßt, wird geringen Erfolg haben; der Techniker, der vor der Konstruktion einer Brücke steht und im Hefte nachsehen muß, welches Beispiel der gestellten Aufgabe entspreche, wird nie selbständige Arbeit liefern. Wer aber zu eigenem Denken vorgedrungen ist, wer in der Schule gelehrt worden ist, den Kern einer Sache herauszuschälen, der wird mit ganz anderer Sicherheit den Anforderungen des Lebens gegenüberstehen.

Es ist eine verhängnisvolle Selbsttäuschung, wenn wir glauben, «für das Leben» zu unterrichten, indem wir alle nur erdenklichen Möglichkeiten, die das Leben etwa bieten könnte, in den Kreis unseres Unterrichts hereinziehen. Das Leben ist unendlich viel reicher und vielgestaltiger als unsere schwache Phantasie auszudenken vermag; und auch dem vielseitigsten und eifrigsten Lehrer wird der unselbständige Schüler später den Vorwurf machen, er habe

ihm so manches nicht gezeigt und erklärt, was er jetzt so gut brauchen könnte. Wie der körperliche Turnunterricht lediglich den Körper gewandt und geschickt machen soll und nicht jeden Sprung, jede Bewegung einüben kann, die vielleicht einmal den Schüler vom Tode retten könnten, so muß die geistige Gymnastik vor allem nur die geistige Gewandtheit im Auge haben. Jedes konkrete Beispiel ist nur Mittel zu jenem hohen Zwecke, nicht Selbstzweck.

Aus solchen Erwägungen ergibt sich die dringende Notwendigkeit, in den Oberklassen unserer Mittelschulen und Seminarien eine Entlastung von der großen Fächerzahl zu erstreben. Ohne in den praktischen Ausführungen mit Konrad Falke einverstanden zu sein, hege ich doch die Ueberzeugung, daß er mit seiner Forderung den Grundgedanken richtig zum Ausdrucke gebracht hat. Wie wir das Schönschreiben und anderes nicht bis zur obersten Klasse fortsetzen, auch wenn es mancher noch so nötig hätte, sondern es dem Einzelnen überlassen, wie er sich darin behaupten oder weiterbilden will, so müssen wir eine Reihe von Fächern in der Schule nur bis zu einer gewissen, absolut notwendigen Stufe unterrichten und sie alsdann als Schulfächer fallen lassen. So gelangen wir dazu, in den zwei letzten Jahren nur noch mit wenigen Disziplinen rechnen zu müssen. Statt acht bis zehn und mehr Fächern sollen für diese letzte Zeit vor dem Abschlusse der Mittelschule oder des Seminars nur noch fünf der wichtigsten Fächer in Betracht kommen, diese aber mit einer Intensität, die ein wirkliches Eindringen in den Gegenstand und eine innere Anteilnahme des Lernenden erfordert.

Ohne irgendwie die Berufswahl früher ansetzen zu wollen, würden beide Richtungen, die sprachlich-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche, je eine getrennte Gruppe bilden, für die sich der junge Mann zu entscheiden hätte. Den Bildungswert jeder einzelnen Grup-

pe halte ich bei richtigem Betriebe für so hoch, daß selbst ein Theologe ohne Schaden für sein künftiges Fachstudium die letzten 2 Gymnasialjahre in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung verbringen dürfte. Zur Regel wird ja das ganz sicher nicht werden; aber wir haben ja heute auch Germanisten und Romanisten genug, die durch die Industrieschule, ja sogar durch die Handelsschule gegangen sind, und kein Professor wird das beklagen, sofern solche Studenten daneben den richtigen Eifer an den Tag legen. Auch Abiturienten klassischer Gymnasien, die tüchtige Techniker geworden sind, gehören bekanntlich nicht zu den Seltenheiten.

Ob wir die geeigneten Lehrkräfte für diesen vertieften Unterricht an den Oberklassen besitzen? Ich bejahe das nach meinen Beobachtungen unbedenklich. Bei Jahresprüfungen und andern Gelegenheiten habe ich schon erfahren dürfen, daß z. B. ein Zoologe oder ein Mathematiker ernstes Denken ebenso anzuregen verstand wie ein klassischer oder moderner Philologe bei Behandlung eines poetischen Werkes. Es fehlt unserer Lehrerschaft nicht an der nötigen Bildung, sondern an der nötigen Freiheit, diese Bildung der Jugend zu vermitteln.

Gerne betone ich übrigens, daß diese Auffassung in Bezug auf den Unterricht in den letzten Klassen unsern Behörden längs geläufig ist. In unsern Prüfungsverordnungen wiederholt sich in vielen Varianten der Gedanke, es soll der Abiturient nicht auf sein Gedächtnis, sondern auf sein «selbständiges und einsichtiges Urteil» (z. B. in § 13, II des Reglementes betr. Fähigkeitsprüfungen für Primarlehrer, Reglement betr. die Maturitätsprüfungen § 5), «nicht auf die gedächtnismäßig angeeigneten Kenntnisse, sondern auf den Grad der geistigen Reife» geprüft werden. Aber wie soll man diesem vernünftigen Verlangen nachkommen können, wenn der Geist des armen Prüflings mit tausend Tatsachen vollgestopft ist, die ihm ein ruhiges Denken zur Unmöglichkeit machen?

Ich spreche das harte Wort mit voller Ueberlegung aus; unsere Mittelschulen sind zu Anstalten für Gedächtniskultur und zu Instituten zur Unterdrückung selbständigen Denkens geworden. Wir alle, die wir unterrichten, examinieren, Schulen beaufsichtigen und Reglemente schaffen, sind daran schuld. Längst haben industrielle Köpfe diese Schwäche unseres Systems erkannt und einträgliche Paukanstalten eingerichtet, wo mit dem Nürnberger Trichter erfolgreich gearbeitet wird.

Kann uns ein eidgenössisches Mittelschulgesetz Erlösung bringen? Gewiß, wenn es sich damit begnügt, die Grundlinien anzugeben, und wenn es sich nicht in Einzelheiten verliert, die unmöglich durch unser vielgestaltetes Vaterland hindurch überall in gleicher Weise gehandhabt werden können. Denkbar ist aber auch, daß die Kantone selbst den ersten Schritt zur Reform tun, und daß die Eidgenossenschaft zunächst nur in wohlwollender Art den Neuerungen entgegenkommt, indem sie ihnen die Anerkennung zugesteht, die zur Zulassung zu gewissen Studien notwendig ist. Eine Normierung wäre auch möglich, nachdem man genügende Erfahrungen gemacht hat.

Muß ich mich noch gegen den Vorwurf verteidigen, als wollte ich mit einer starken Einschränkung der Fächer- und Stundenzahl in den Oberklassen der Bequemlichkeit das Wort reden? Ich habe mich nie zu den Sentimentalen gestellt, die das Klagelied von der Ueberbürdung sangen. Eine vernünftige Leistung muß von der Jugend verlangt werden, die in die wissenschaftlichen Berufsarten eintreten will. Der junge Mensch soll tüchtig arbeiten lernen und wissen, daß Arbeit ein hohes, ja nach meiner Ueberzeugung das einzig wahre Lebensglück ist. Aber die Geistesarbeit besteht nicht im Auswendiglernen und Einpauken, sondern im innern Erfassen und geistigen Durchdringen. Das allein schafft bleibenden Besitz.

Es ist ein altes, auf langer Ueberlieferung begründetes Vorrecht des abtretenden Synodalpräsidenten, daß er, bevor er in den Orkus der Vergessenheit hinabfährt, vor versammelter Lehrerschaft einen Gedanken äußern darf, der ihm besonders am Herzen liegt. Ich mache von diesem Privileg Gebrauch, indem ich unsern Behörden zurufe: Geben Sie der Jugend wenigstens von ihrem sechszehnten oder siebzehnten Jahre an wieder größere Freiheit; gewähren Sie ihrem Geiste unter der wohlwollenden, nicht pedantischen Leitung einsichtiger Lehrer eine Entwicklung, die ihren Anlagen und Neigungen entspricht, und begraben Sie endlich ein System, das durch seine Masse Lernende und Lehrende in gleicher Weise bedrückt.

Je rascher Sie diesen Wunsch der Verwirklichung entgegenführen, um so früher wird ein Geschlecht heranwachsen, das nicht mehr mit Abscheu und Ekel von seinen letzten Schuljahren spricht und eine Lehrerschaft verflucht, die ihm — wenn auch in bester Absicht — durch unerschöpfliches Vielerlei die Sinne verwirrt und den klaren Blick ins Leben verdunkelt hat. Die neue Generation wird vielmehr ihren Lehrern Dank dafür wissen, daß sie ihr die Wege zu freier Entwicklung gezeigt und ihr die Mittel in die Hand gelegt haben, die ihr innewohnenden Talente zu voller Entfaltung zu bringen.

Es wird künftig nicht eine von unzähligen verschiedenartigen Brocken übersättigte Schar von der Schule zur Berufsarbeit oder zum Fachstudium übertreten, sondern eine frische Jugend, die zu wahrer innerer Reife gelangt ist, ihre Kräfte kennen gelernt hat und von der Begierde erfüllt ist, sich in der Welt tüchtig und nützlich zu erweisen.

Wird sich dann nicht auch das Verständnis für na-

tionale Fragen und Pflichten regen? Ich bin fest davon überzeugt. Vor Allem aber glaube ich, daß durch die Gewährung dieser größeren Freiheit der Weg zur nationalen Erziehung geebnet sein wird, und daß dieser Schritt gewagt werden muß, bevor man den Anstieg zu dem erstrebten hohen Ziele unternimmt.

Mit diesem Wunsche an unsere Behörden und an die maßgebenden Männer im ganzen Vaterlande eröffne ich die einundachtzigste Versammlung der zürcherischen Schulsynode.