

**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

**Band:** 19 (1946-1947)

**Heft:** 11

**Artikel:** Im Schatten der Staatsschule : Notwendigkeit und Möglichkeiten einer Schulreform

**Autor:** Fürst, Hans

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-850898>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 15.10.2024

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

# Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

55. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 39. 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 Appenzel A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen  
Redaktion der Rubrik „Das Kinderheim“ Fr. H. Kopp, Ebnet-Kappel

ZÜRICH  
NR. 11, 19. JAHRGANG  
FEBRUAR-HEFT 1947

## Im Schatten der Staatsschule

Notwendigkeit und Möglichkeiten einer Schulreform

Von Hans Fürst

**Vorbemerkung der Redaktion.** Im Oktoberheft 1946 der von Prof. Dr. von Gonzenbach, Zürich, hervorragend fortschrittlich und lebensnah redigierten Monatsschrift „Gesundheit und Wohlfahrt“, Organ der Schweiz. Gesellschaft für Gesundheitspflege, veröffentlichte Herr Hans Fürst, einer der geistigen Pioniere im Kampf um eine bessere Schule, einen Aufsatz, in dem er den weiten Fragenkomplex, der mit der Schulreform zusammenhängt, mit souveräner Unabhängigkeit und frei von jeder verderblichen Leisetreterei, behandelt. Die Redaktion plazierte die Darlegungen Fürsts an der Spitze des Heftes. Sie wollte damit jedenfalls die Bedeutung des Aufsatzes unterstreichen. Mit Recht. Fürst kämpft um die Grundlage einer wahren Schulreform. Seine Gedankengänge wirken teilweise fast revolutionär, namentlich dort wo er gegen das Staatsmonopol der Schule auftritt. Die Auffassung, dass die Staatsschule das Ideal der Schule darstelle, dass nur sie in erster Linie tüchtige Staatsbürger heranbilden könne, ist in unserem Lande vielerorts noch derart feststehend, dass man fast von einer fixen Idee reden muss. Demgegenüber weist Fürst auf die Tatsache hin, dass die Eidgenossenschaft schon längst existierte bevor es das junge Gebilde einer obligatorischen Staatsschule gab, dass Gottfried Keller, einer der glühendsten Patrioten, aus der Staatsschule hinausgeschmissen wurde. Pestalozzi sodann „hat an Privatschulen gewirkt, nur zweimal kurz an Staatsschulen; aus der einen wurde er vertrieben, in der andern wirkte er nur vorübergehend.“ Die Idee Fürsts ist aber gar nicht so revolutionär und neu wie es zunächst scheint. In einer Reihe von Staaten, z. B. Holland, ist das Schulwesen vorwiegend privat organisiert. Zahlreiche und grösste Schulen Hollands werden von Elternvereinigungen geleitet. Der Staat beschränkt sich darauf, gewisse mehr schultechnische Richtlinien aufzustellen, den Schulen die staatlichen Prüfungsrechte zu geben und den Hauptteil der Kosten zu tragen. So ist in Holland ein blühendes, nicht uniformiertes, schablonenhaftes, sondern in gesundem Wettstreit differenziertes, ausserordentlich fortschrittlich-lebensnahes Schulwesen entstanden. Wir freuen uns dank des Entgegenkommens von Herrn Prof. Dr. von Gonzenbach in der Lage zu sein im Februar- und Märzheft die Darlegungen Fürsts auch in der SER veröffentlichen zu dürfen.

Der Gang der Weltereignisse beweist immer deutlicher, dass die Menschheit, wenn sie sich nicht selbst zugrunde richten will, nun die grössten Anstrengungen machen muss, um sittlich auf

eine Höhe zu gelangen, in welcher ihr die technischen Errungenschaften statt zu Mitteln der Zerstörung und der Not zu solchen des Aufbaues und der Glückhaftigkeit werden können. Der Weg zu dieser Höhe heisst Erziehung. „Es ist für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine andere Rettung möglich als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die Menschenbildung“, sagt Pestalozzi, und diesen Worten kam nie grössere Bedeutung zu als gerade heute.

Dass zu dieser Bildung zur Menschlichkeit auch die Schule ihren Beitrag zu leisten hat, erscheint selbstverständlich. Es stellt sich nun die Frage, ob die Schule dieser Aufgabe nicht schon bisher in genügendem Masse nachgekommen ist oder ob sie in dieser Beziehung mehr leisten könnte. Die Schule muss sich in der Tat viel Kritik gefallen lassen, und es sind seit Jahrzehnten schon kräftige Versuche unternommen worden, sie den immer gebieterischer auftretenden Notwendigkeiten des Lebens besser anzupassen. Wir wissen aber, dass die Schulreform in ihren Anfängen stecken geblieben ist. Daran sind nicht übertriebene Forderungen der Schulreformer schuld, denn der modernste und entschiedenste Schulreformer ist immer noch Pestalozzi. A. Frey schreibt<sup>1)</sup>: „Wir verehren Pestalozzi; wir bekennen uns theoretisch zu ihm — beides, sofern wir ihn kennen. Aber unsere Schule ist nicht seine Schule.“ — Warum ist dem so? — Warum kommen im Lande Pestalozzis die international anerkannten Lehren dieses Menschenfreundes nicht besser zur Geltung?

<sup>1)</sup> A. Frey, „Pädagogische Besinnung“, Artemis-Verlag, Zürich 1944.

Prof. Dr. Brogle<sup>2)</sup> schreibt: „Ich weiss, dass das, was ich hier sage, schon hundert und tausend Mal, vielleicht mit anderen Worten und von anderen Aspekten aus gesagt worden ist. Es sind Tatsachen, die längst schon zu den pädagogischen Gemeinplätzen gehören. Wenn ich sie wiederhole, so nicht ohne Verbitterung, ja sogar innere Verzweiflung. Denn die vielen, die sich Jahr um Jahr, Tag und Tag schon mahnend, bittend, beschwörend an die Schule gewandt haben, haben es, — so scheint es mir wenigstens — umsonst getan. Man wird den Eindruck nicht los, als ob an der Selbstherrlichkeit der heutigen Schule die Mahnungen, Belehrungen, Forderungen des Lebens spurlos abprallen würden.“

Es fehlt also nicht an der Erkenntnis, dass die heutige Schule den Forderungen des Lebens nicht entspricht; es fehlt ebenfalls nicht an mancherlei Vorschlägen, wie dem Mangel abzuhelpen wäre. Aber offensichtlich ist niemand da, der es wagen würde, zur Tat zu schreiten. Die Schulreform scheint sich in einer theoretisierenden Wortemachelei zu erschöpfen, von welcher die Praxis unberührt bleibt. Dr. Guggenbühl schreibt: „Der Gedanke, der Hauptfehler unserer Schule liege in der Anbetung des Wissensstoffes, ist alles andere als revolutionär. Aber revolutionär wäre es, aus dieser Einsicht einmal die Folgerungen zu ziehen.“

Die Hauptforderung, welche heute an die Schule gestellt wird, lautet: Die Schule soll nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen. Ein Untertitel in Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ lautet sogar: „Erziehung und nichts anders ist das Ziel der Schul.“ Die Schule ist bisher vor allem oder fast ausschliesslich Unterrichtsanstalt gewesen. Zu ihrer bisherigen Aufgabe tritt also eine neue, die der Erziehung.

Bevor man nun z. B. einem Maultier neue Lasten aufbürdet, vergewissert man sich, dass es mit den alten gut fertig geworden ist. Bevor man von der Schule verlangt, sie solle auch erziehen, sollte man sicher sein, dass sie ihre bisherige Aufgabe des Unterrichts gut löst und imstande wäre, noch eine neue Mission auf sich zu nehmen. Dazu schreibt Dr. H. Zbinden<sup>3)</sup>: „Das also ist die Ernte nach neunjährigem Schulbesuch: die meisten Zöglinge beherrschen nicht bloss die elementaren Dinge nicht mehr, die man mit ihnen jahrelang übte; es hat in ihnen auch so gut wie jedes selbständige geistige Interesse aufgehört.“ Man wird dieses Urteil nicht gut als leichtfertig oder gar böswillig übergehen dürfen.

<sup>2)</sup> Schweizer Erziehungs-Rundschau, September 1943.

<sup>3)</sup> H. Zbinden, „Jugend und Familie in der Krise der Gegenwart“.

Soll nun eine Schule, die ihre bisherige Aufgabe so mangelhaft erfüllt hat, mit neuen Anforderungen belastet werden? Man erhält das Gefühl, dass nicht alle, die dies tun, auch wissen, was sie tun. Wenn man von der Uhrenindustrie verlangt, sie solle, mangels Beschäftigung, neben den Uhren auch Radioapparate herstellen, so weiss man, dass dazu weitgehende Umstellungen im Betrieb nötig sind. Von der Schule nimmt man einfach an, sie könne sich ohne weiteres vom Unterricht auf die Erziehung umstellen. Das scheint davon zu zeugen, dass die Leute oft gar keinen richtigen Begriff von Erziehung haben. Sie verstehen unter Erziehung nichts anderes als eine besondere Art von Unterricht, nämlich Unterricht über Dinge der Moral oder einen moralisierenden Unterricht. Es kommt darin eine Ueberschätzung des Wortwissens zum Ausdruck, die gewöhnlich der Schule vorgeworfen wird. In Wirklichkeit überschätzt aber das Volk dieses Wortwissen noch viel mehr. Es braucht nur an einem Examen ein Schüler alle 22 Kantone mit der Jahrzahl ihres Eintrittes wie am Schnürchen herunterzuleiern, dann ist er in den Augen der Examenbesucher ein Ausbund von Schüler. Diese Einstellung gemahnt uns an die Zustände im Schulbetrieb vor hundert und mehr Jahren. Da bestand der Unterricht fast ausschliesslich im Auswendiglernen des Katechismus. Wer diesen auswendig konnte, der musste nach der Ansicht des Volkes unfehlbar ein guter Christ sein. Ein ähnlicher „Aberglaube“ besteht aber noch heute. Keine Note wird dem Kinde übler genommen als eine schlechte Note in der Religion. Man fürchtet gleich, das ewige Heil des Kindes stehe auf dem Spiel.

Der Forderung nach vermehrtem Unterricht in Dingen der Religion und der Moral nachgeben, hiesse nichts anderes, als das Rad der Schulgeschichte um mehr als ein Jahrhundert rückwärts drehen. Gegen diesen Aberglauben an das Wortwissen haben Pestalozzi und Gotthelf einen unablässigen Kampf geführt. Es wäre nun an der Zeit, dass man den Unterschied zwischen der Gedächtnisakrobatik und der Erziehung zu machen wüsste.

Es stellt sich nun die Frage: Kann die heutige Schule etwas anderes tun als unterrichten, als z. B. erzieherische Dinge unterrichten? Kann sie auch wirkliche, praktische Erzieherarbeit leisten? — Darauf scheint uns das Schicksal der Schulreform eine deutliche Antwort zu geben. Die Schulreform hat zwar zu einem guten Teil nur die Unterrichtsmethoden reformieren wollen, sie ist nicht einmal besonders darauf ausgegangen, aus der Schule eine Stätte der Erziehung zu machen. Aber auch diese begrenzte Aufgabe ist ihr misslungen. Es hätte sicher keinen Sinn, ihre Bestre-

bungen in noch erweitertem Masse wieder aufzunehmen. Die Voraussetzungen sind heute noch die gleichen wie vor 20 und 30 Jahren, trotz des zweiten Weltkrieges. Es macht ganz den Anschein, als sei die heutige Schule an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt. Die Schule in ihrer heutigen Form kann nicht mehr erzielen, als sie es bisher getan hat. Es hat gar keinen Sinn, von ihr vermehrte Erziehung zu verlangen. Es gilt entweder auf einen vermehrten Beitrag der Schule zur „Bildung des Weltteils zur Menschlichkeit“ zu verzichten — oder aber die Schule von Grund auf zu erneuern. Was die Schule bedarf, das sind keine kleineren Reparaturen oder Anbauten, das ist ein Neuaufbau auf anderen Grundlagen. Um bei einem Neuaufbau die alten Fehler vermeiden zu können, muss man wissen, welches die Grundlagen der jetzigen Schule sind und warum sie versagen müssen. Die zwei Hauptmerkmale unserer Schulen sind folgende: Sie sind Staatsschulen, und sie sind obligatorisch. Ihr allgemeinstes und wichtigstes Gepräge besteht im Schulzwang. Der Zwang gibt unseren Schulen eine ganz bestimmte Richtung, von welcher sie nicht abweichen können, so lange sie unter seinem Einfluss stehen.

#### Kind und Staat

Was ist denn Erziehung?

Ich gedenke keine Abhandlung über diese Frage zu schreiben, das würde zu weit führen und wäre praktisch wertlos. Ich möchte nur auf einige allgemein anerkannte Tatsachen hinweisen. In der Erziehung spielt die Persönlichkeit des Erziehers, das geliebte Vorbild, eine ausschlaggebende Rolle. Wenn wir die obligatorische Staatsschule auf ihre Eignung zur Erziehung hin untersuchen wollen, dann haben wir also zu prüfen, inwiefern sie es dem Lehrer ermöglicht und erleichtert, den Kindern gegenüber eine Persönlichkeit und ein geliebtes Vorbild zu sein.

Die Schule wirft schon früh ihre Schatten in das Leben des Kindes. „I will di de lehre!“ heisst es, wenn es nicht gehorsam ist, wenn es sich dem Willen der Erwachsenen nicht fügt. Das Wort „lehre“ bekommt schon früh einen bitteren Beigeschmack und wirft ein ungünstiges Licht auf jene Personen, die diese Tätigkeit als Beruf ausüben. Und später heisst es: „Wart nume, bis de i d'Schuel muesch!“ So wächst das Kind vielfach schon mit negativen Erwartungen in das schulpflichtige Alter hinein. Aber auch wenn keine solche Einstellung hervorgerufen worden ist, merkt es bald, was die Schule von ihm will, Schule bedeutet Gleichschaltung, Schablonisierung, Normalisierung. So verschiedenartig Kinder sind, so gleichförmig der Betrieb in den Schulen. Eine Schulstunde in einer abgelegenen Bergschule un-

terscheidet sich nicht wesentlich von einer solchen in einer Großstadt, und ein Bergschullehrer kann ohne weiteres an eine Stadtschule gewählt werden. Die Ausbildung der Lehrer ist ja auch in gar nichts verschieden. Man kann sich vorstellen, welche Preisgabe kindlicher Individualität vor sich gehen muss, bis eine so weitgehende Uniformierung erreicht ist.

Preisgabe der Individualität heisst aber nichts anderes als Preisgabe eines Teiles des eigenen Ich, der eigenen Persönlichkeit, und zwar oft des am meisten geliebten, oft auch wertvollsten Teiles. Das Kind setzt sich dagegen bewusst oder unbewusst, offensichtlich oder versteckt zur Wehre. Es betrachtet den Räuber seiner Freiheit als Feind, und das ist in seinen Augen der Lehrer. Es kann ihn nicht als Vorbild anerkennen, geschweige denn lieben.

Der Staat ist etwas Gewordenes, Fertiges<sup>1)</sup>, Stehendes und Bestehendes, das bestrebt ist, sich so zu erhalten, wie es ist.

Das Kind aber ist unfertig, etwas Werden-des. Darum hat der Staat Mühe, dem Kinde gerecht zu werden; er verlangt von ihm immer etwas Fertiges, Feststellbares, wenn möglich Erhaltensbares. Alles Unzulängliche, Unfertige wird ihm zum Vorwurf gemacht. Das ureigenste Wesen des Kindes, das Unfertige, wird von der Staatsschule nicht anerkannt, nicht bejaht, darum kann sie es auch nicht erziehen.

Der Lehrer wird darnach beurteilt, wieviele seiner Schüler das Pensum erfüllen. Es ist darum persönlich daran interessiert, möglichst viele Schüler dahin zu bringen. Er lobt die Schüler, die seinen Interessen dienen und tadelt die andern. Die Schüler merken das in ihrer Feinfühligkeit und sind überzeugt, dass sie für den Lehrer lernen müssen; da nützen alle gegenteiligen Erklärungen nichts. Das Kind ist aber Gegner aller Frondienste und macht Opposition.

Die Schüler, die Menschen überhaupt, suchen aus jeder misslichen Situation Vorteile zu ziehen. So wird die Schulpflicht zu einem Recht auf Unterricht. Der Schüler hat das Recht, am Unterricht teilzunehmen und der Lehrer hat die Pflicht, den Schüler so zu nehmen, wie er ist und zu unterrichten. Erst im Falle grober Verfehlungen erhält der Lehrer das Recht, den Schüler auszuweisen. So wird das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler durch Rechte und Pflichten bestimmt, erziehen aber kann nur die Liebe.

Pestalozzi: „Der Mensch will so gern das Gute, das Kind hat so gern ein offenes Ohr dafür... Alles, was es lieb macht, das will es, alles, was

<sup>1)</sup> „Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen.

Ein Werdender wird immer dankbar sein.“ Goethe, „Faust“.

ihm Ehre bringt, das will es. Alles, was grosse Erwartungen in ihm rege macht, das will es. Alles, was in ihm Kräfte erzeugt, was es aussprechen macht, ich kann es, das will es." In der Staatsschule verfügt aber der Staat, der Schüler hat nichts zu wollen, sondern sich zu fügen.

Emil Jucker<sup>2)</sup> schreibt: „Für das unmündige Kind, das noch keinen innern Maßstab für die Bewertung erzieherischer Einflüsse besitzt, weil es seiner Persönlichkeit noch nicht bewusst ist, kann die Volksschule durch ihre Gewöhnung an Disziplin, Ordnung, Fleiss und Ehrlichkeit noch ungemein wohlthätig wirken; sobald aber im Pubertätsalter sich der Kern einer Eigenpersönlichkeit zu bilden beginnt, verlangt der jugendliche Mensch nach einer Erziehung, die ihm individuell angemessen ist, die er bewusst bejahen, aber auch ablehnen kann. In diesem entscheidenden Zeitpunkt kann der Erfolg der Erziehung nicht mehr an der äussern Leistung allein, sondern in erster Linie nur noch an der innern Bereitschaft, sich erziehen zu lassen, an den Motiven des Handelns, kurz an der Gesinnung des Jugendlichen abgelesen werden. Die Fremderziehung muss schrittweise durch die Selbsterziehung, äussere Gewöhnung durch Schärfung und Veredlung der Gewissenskräfte abgelöst werden. Jeder Versuch aber, im Jugendlichenalter generelle, auf gleiche Leistung und gleiche Gesinnung tendierende Erziehungsmassnahmen anzuwenden, werden entweder am Trotz der werdenden Persönlichkeit scheitern oder diese werdende Persönlichkeit im Keim ersticken und zerbrechen. Der Staat aber muss seinem Wesen nach gerecht sein und gleiche Rechte wie gleiche Pflichten für alle postulieren; die Erziehung der Jugendlichen zu reifen Persönlichkeiten hat es indessen mit lauter Sonderfällen zu tun. Ein Staat, der auf der Freiheit und dem Verantwortungsbewusstsein einsichtiger und selbstverantwortlicher Persönlichkeiten aufgebaut ist, muss deshalb darauf verzichten, seine reifende Jugend selber fertig zu erziehen<sup>1)</sup> und muss sich grundsätzlich damit begnügen, ihr durch öffentliche Massnahmen die Möglichkeit der Belehrung, der Einsicht in grössere Zusammenhänge zu verschaffen.“

Wir sind vollständig mit Jucker einverstanden, insofern er uns erlaubt, das, was er von den Jugendlichen sagt, auch auf die Volksschüler anzuwenden. Der Jugendliche ist kein neuer Mensch, er ist nur der alte, der sich selbst bewusst wird. Wir können hier nicht näher darauf eintreten. Das Problem<sup>2)</sup> Freiheit und Zwang als Erziehungs-

<sup>2)</sup> Emil Jucker, „Ziele, Mittel und Methoden der Jugendpflege“ im Pro Juventute, Heft 8/9, 1945.

<sup>1)</sup> Von uns gesperrt.

<sup>2)</sup> H. Meng, „Zwang und Freiheit in der Erziehung“, Bern 1944, Hans Huber.

faktoren ist in letzter Zeit sehr eingehend erörtert worden. Es hat sich deutlich ergeben, dass Zwang wohl ein Gewöhnungs- und Dressur-, aber kein Erziehungsmittel sein kann. Wenn diese Erkenntnis nicht nur theoretische, sondern auch praktische Bedeutung erhalten soll, dann werden wir sie auch auf die Staatsschule anwenden müssen.

## Lehrer und Staat

Der Lehrer ist der Repräsentant der staatlichen Autorität dem Kinde gegenüber. Aus dieser Stellung ergeben sich verschiedene Schwierigkeiten. Das Kind spürt ganz genau heraus, ob jemand selber Autorität besitzt oder sich einer fremden Autorität bedient. Es anerkennt freiwillig nur die persönliche Autorität; einer übertragenen Autorität fügt es sich nur gezwungen. Der Staat stellt denn dem Lehrer auch die nötigen Zwangsmittel zur Verfügung. Wenn der Lehrer sich an das Gesetz hält, dann hat er stets den Staat im Rücken. Das bringt den Lehrer in die ständige Versuchung, sich auf das Gesetz zu stützen, sich hinter dem Gesetz zu verschanzen. Damit verpasst er die Gelegenheit zur Erwerbung einer eigenpersönlichen Autorität, welche allein erzieherisch zu wirken vermag.

Schwierigkeiten können auf zwei Arten angepackt werden: Man kann sie mit Gewalt auf die Seite räumen — man kann aber auch an ihnen hinaufwachsen, bis man sie überwinden kann. Einen störrischen Schüler z. B. kann man gestützt auf das Gesetz aus der Schule weisen; das wäre der Weg der Gewalt. Der Lehrer kann in diesem Schüler aber auch eine Aufforderung zur Selbsterziehung und Weiterbildung erblicken, indem er bei sich und dem Schüler alle Faktoren, die zu seinem abwegigen Verhalten führen, ausfindig zu machen und auszuschalten versucht. Der Staat legt dem Lehrer den ersten Weg nahe.

Wir haben hier ein grobes Beispiel gewählt; der Lehrer hat aber dieselbe Entscheidung in weniger auffallenden Fällen tagtäglich, ja stündlich und von Augenblick zu Augenblick zu treffen. Immer steht er vor der Wahl, entweder den einfachen aber primitiven und erzieherisch wertlosen Weg des Zwanges zu gehen oder den mühevollen und langen aber erzieherisch wertvollen Weg, der durch Selbsterziehung zur Fähigkeit des Verstehens und Leitens der Schüler führt. Der Staat legt nicht nur den leichteren Weg nahe, es ist zu oft der einzige, welcher die durch Grösse und Zusammensetzung der Klassen bedingten Schwierigkeiten einigermassen zu meistern erlaubt. Der Zwang ist darum das hervorstechendste Merkmal der Staatsschule und es braucht gar nicht zu verwundern, wenn in der „SER“ vom Januar 1944 ein Politiker schreibt: „Kaserne, Schulhaus und Zucht-

haus waren Glieder ein und derselben Gleichung." Wenn es heute gelungen ist, den Zwangscharakter der Schulen zu mildern, dann ist das nicht dem Umstand zu danken, dass sie staatlich und obligatorisch sind, sondern der unablässigen Bemühung der Lehrerschaft, die Härten des Gesetzes zu dämpfen. Aber in dieser Beziehung scheint eben die Grenze des Möglichen erreicht zu sein.

Der Lehrer erhält seinen Auftrag vom Staate, und er fühlt sich auch dem Staate gegenüber verantwortlich. Nun ist bekannt, dass man sich dem Staate gegenüber noch bald einmal verantworten kann, besonders in Sachen Erziehung. Der Staat sieht nur durch Menschaugen und deren Blickfeld bleibt an der Oberfläche haften. „Der Mensch sieht was vor Augen ist, Gott aber siehet das Herz an.“ Der wahre Erzieher empfängt seinen Auftrag nicht vom Staat, sondern von Gott, und er fühlt sich auch Gott gegenüber verantwortlich. Wenn der Lehrer erziehen will, dann muss er mehr tun als seine Pflicht dem Staate gegenüber, er muss seine Pflicht Gott gegenüber erfüllen nach dem Worte: „Was ihr getan habt einem der geringsten unter diesen meinen Brüdern, das habt ihr mir getan.“ Aus dem Staatsdiener muss ein Gottesdiener werden.

Der Staatsdiener erfüllt das Gesetz; der Gottesdiener aber erfüllt das Kind. Er erhält seinen Auftrag von Gott durch die Vermittlung des Kindes. Das Kind ist die in menschliche Gestalt gekleidete Aufgabe Gottes. — Der Staat befiehlt: Mache aus den Kindern Durchschnittsmenschen, die der aufgestellten Schablone möglichst entsprechen. Durch seine Aufsichtsorgane und Prüfungen hält er die Lehrer an, die Schüler immer wieder an dieser Schablone zu messen und zu schauen, was noch fehlt. Die Beurteilung der Schüler fällt so negativ aus; es wird nicht gewertet, was da ist, sondern

was fehlt, und das Fehlende wird zu erzwingen versucht. So gerät die Schule unter eine freudlose Herrschaft des Zwanges und der Depression. Das Resultat aber sind unschöpferisch und mutlos gewordene Durchschnitts-, Massen- und Herdenmenschen.

Das Kind aber kommt mit seiner göttlichen Aufgabe zum Erzieher und sagt: Entwickle in mir alle vom Schöpfer in mich gelegten Anlagen und Gaben zum Segen meiner Mitmenschen und zur Beglückung meiner selbst. Der Gottesdiener im Lehrer lässt das Kind gelten — weil es ein Geschöpf Gottes ist — und nicht die Schablone. Er sucht zu erfassen, was alles da ist, und er bejaht, was da ist. Daraus resultiert eine positive, freudige Einstellung zu seiner Aufgabe und erzogen wird das freie, mutige und schöpferische Individuum, das dank seiner Kräfte für die andern einzustehen vermag. Der Unterschied zwischen den beiden Einstellungen zu seiner Aufgabe ist fundamental.

Wir fühlen deutlich, wie der Staat als fremde, kalte Macht zwischen Lehrer und Schüler hineinhockt und eine natürliche, herzliche, lebenswarme Beziehung zwischen beiden verhindert. Pestalozzi sagte: „Mein Herz ist alles.“ — Der Staat aber hat kein Herz, er hat ein Gesetz, eine Schablone. Herz hat allein der einzelne Lehrer, und seine fast übermenschliche Aufgabe ist es, den Staat, so wie er in der Schule in Erscheinung tritt, beiseite zu räumen, zu überwinden, um zum Herzen der Schüler zu gelangen. Es leuchtet ein, dass dies nur starken und innerlich reichen Persönlichkeiten gelingen kann. Wenn die Staatsschule erziehen wollte, dann müsste sie also auch dazu angetan sein, die Entwicklung des Lehrers zu einer starken, innerlich reichen und reifen Persönlichkeit zu fördern.

(Fortsetzung folgt.)

## ***Auf den Spuren Pestalozzis von der West- zur Ostschweiz***

Von Louis Meier,  
Mitglied des Synodalvorstandes, Basel

Der Synodalvorstand der Basler Lehrerschaft hat das beneidenswert schöne Privileg, die pädagogischen Zentren der Schweiz kennen zu lernen und deren Erziehungssysteme studieren zu können. — Der Chef des Basler Erziehungswesens, Regierungsrat Dr. Karl Miville, bringt diesen Lehrausflügen, die sich gewöhnlich über drei Tage erstrecken, grosses Verständnis entgegen und fördert diese Studienreisen in jeder Beziehung.

So ist es im Verlauf zweier Amtsperioden möglich gewesen, den Städten Zürich, Bern, Genf und St. Gallen Besuche abzustatten.

Da im Basler Synodalvorstand alle Schulkategorien vertreten sind, so hat jeder Teilnehmer Gelegenheit, die ihm entsprechende Schulanstalt zu besuchen, und sich ein Bild zu machen über Organisation, Methoden und pädagogische Fragen des Gastortes. Wertvoll für alle Teilnehmer ist es vor allem, Vergleiche anzustellen und sie mit den Schulfragen des Heimatortes in Parallele zu ziehen.

Es ist unzweifelhaft, dass der pädagogische Horizont durch solche Reisen für jeden Teilnehmer eine wesentliche Erweiterung erfährt. Aber nicht