

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 10 (1924)
Heft: 50

Artikel: Was die Schüler selber von unserer Schulweisheit sagen : Fortsetzung [Teil 3]
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-540144>

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: 14.05.2025

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

Was die Schüler selber von unserer Schulweisheit sagen

Fortsetzung

II.

Einige Tatsachen.

Seit zwei Jahrzehnten ungefähr gibt sich die experimentelle Psychologie Mühe, von den Schülern selber, durch direkte, eigene Geständnisse zu erfahren, welche Fächer ihnen lieb und lieber seien als andere, und warum sie dieses Fach gern und ein anderes weniger gern hätten. Psychologen von unbestrittenem Ansehen haben dieser sicher nicht unwichtigsten Frage des Methodikbuches ihr Interesse gewidmet und die Resultate ihrer Untersuchungen in psychologischen und pädagogischen Zeitschriften und in Monographien veröffentlicht. Es seien hier aus vielen nur W. Stern, Lobsien, Wiederkehr, W. Kammel genannt.

Man sage jetzt nicht wieder vorschnell: dummes Zeug! Die Kinder sind ja noch gar nicht fähig, über den Wert und den Unwert eines Faches, über die bessere oder schlechtere Methode des Lehrers und über die verschiedene Güte verschiedener Lehrer zu urteilen! Gewiß fehlt dem Volksschüler — übrigens oft auch noch dem Mittelschüler — meistens noch ein sicheres, wohlüberlegtes und begründetes Urteil. Weil überhaupt das kritische Denken eigentlich erst mit der Pubertätszeit beginnt. An Stelle eines begründeten Urteils tritt bei ihm die bloß gefühlsmäßige Einstellung. Aber in dieser mehr gefühlsmäßigen, instinktiven Einstellung zu einem Fache liegt schließlich doch auch ein Urteil verborgen. Nur muß sich der Pädagoge hüten, aus solchen Äußerungen heraus vorschnell bestimmte, allgemein verpflichtende Folgerungen und pädagogische Forderungen abzuleiten. Aber rechnen muß der Lehrer doch mit dieser gefühlsmäßigen Einstellung. Denn von der Einstellung des Schülers zum Fache, wenn sie auch nicht einem wohlervogenen und wohlbegründeten Urteil entspringt, sondern bloß gefühlsmäßig sich äußert, hängt doch zum guten Teil der Erfolg des Unterrichtes ab.

Kürzlich nun sind — und damit kommen wir zu unserer eigentlichen Aufgabe — die bisherigen Studien zu dieser Frage um einen wertvollen Beitrag bereichert worden. Georg Lunk* hat an rund 1000 Volksschülern der Stadt München — 650 Knaben in 20 Klassen und 350 Mädchen in 14 Klassen — höchst interessante Erhebungen gemacht. Die Schüler waren im Alter von 8—14 Jahren und gehörten der 3. bis 8. Volksschulklasse an.

* Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. 25. Jahrgang 1924. Heft 1/2, S. 32 ff. Münchner Erhebungen über das Interesse der Schüler an den Lehrgegenständen. Von Georg Lunk.

Diese Erhebungen sind darum besonders wertvoll, weil deren Leiter verschiedene methodische Mängel oder Unvollkommenheiten früherer Untersuchungen zu überwinden suchte.

An seinen Erhebungen ist vorerst hervorzuheben, daß er sich nicht mehr mit einer einmaligen Prüfung begnügte. Er prüfte die gleichen Schüler dreimal, und zwar nach ziemlich langen Zwischenräumen. Er erhielt dadurch auch interessante Aufschlüsse darüber, ob und wie schnell und inwieweit die Urteile der Schüler sich ändern. Je oberflächlicher ein Urteil ist, das heißt, je mehr es bloß von äußern Umständen beeinflusst ist, je weniger es tiefen, sachlichen Erwägungen entspringt, um so leichter wird es sich natürlich bei einer später wiederholten Prüfung geändert haben.

Zuerst nun hatten die Schüler im April 1922, gegen Ende des Schuljahres, einen Aufsatz zu machen über das Thema: „Meine liebste und meine unliebste Beschäftigung zu Hause und in der Schule“. — Die zweite Prüfung fand gegen Ende des folgenden Sommersemesters, im Juli 1922 statt. Zu diesem Zwecke wurden sämtliche Schulfächer an die Wandtafel geschrieben, und die Schüler wurden aufgefordert, jedes einzelne Fach schriftlich zu bewerten. Einem Fache, das ihnen besonders lieb sei, sollten sie die Note 1 geben, einem zweitliebsten die Note 2; das Fach, das ihnen am wenigsten lieb sei, sollte die Note 5, das zweitunliebste die Note 4 bekommen und endlich die mehr indifferenten Fächer sollten die Note 3 erhalten. — Diese nämliche Prüfung wurde dann am 15. September, kurz nach Beginn des Wintersemesters, wiederholt. Selbstverständlich wurde den Schülern nach der zweiten Prüfung nicht gesagt, daß sie später nochmals geprüft würden. Zudem hatten die Schüler in allen drei Prüfungen bei jedem einzelnen Fache anzugeben, warum ihnen dieses Fach lieb beziehungsweise unlieb oder gleichgültig sei.

Endlich wurden sämtliche Klassenlehrer und Lehrerinnen eingeladen, einen Bericht abzugeben über die häuslichen Verhältnisse dieser Kinder, soweit sie ihnen bekannt waren, dann über den Charakter (Wahrhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Ernst oder Leichtsinns usw.) des einzelnen Kindes, über seine Anlagen, seine Leistungen in den einzelnen Fächern. Im Berichte sollten die Lehrer auch angeben, welches ihre Lieblingsfächer seien.

Durch Vergleichung der Schülerurteile mit den Angaben der Lehrerberichte bekam Georg Lunk interessante Aufschlüsse darüber, wie stark die soziale Schicht, in der das Kind aufwächst, und wie stark im besondern die Einstellung seiner häuslichen Um-

gebung zu einzelnen Schulfächern auch das Schülerurteil darüber beeinflusst; ferner, wie starke Beziehungen bestehen zwischen der Beliebtheit des Faches und der besonderen Veranlagung dazu; wie stark endlich das Schülerurteil den suggestiven Einflüssen unterworfen ist, die von der Lehrerpersönlichkeit ausgehen: das Lieblingsfach des Lehrers, der zudem noch eine starke Persönlichkeit ist, wird sehr gern auch zum Lieblingsfach einer großen Zahl seiner Schüler.

Wir haben oben von der Beständigkeit, beziehungsweise der Unbeständigkeit, der starken Veränderlichkeit der kindlichen „Liebe“ gesprochen. Man möchte nun glauben, daß die Knaben zuverlässiger, sachlicher urteilten als die Mädchen, daß ihre Liebe, daß ihre Interessiertheit also beständiger wäre als die der Mädchen. Auffälligerweise hat diese Annahme sich nicht bestätigt. Ein wesentlicher Unterschied in der Beständigkeit zwischen den beiden Geschlechtern war nicht festzustellen. (Die Frage, ob diese für das „andere“ Geschlecht so freudige Tatsache, auch im Leben draußen und auch für die großen „Mädchen“ gelte, will damit natürlich nicht entschieden sein.) Man möchte ferner meinen, die ältern Schüler und Schülerinnen wären wenigstens sachlicher, also weniger oberflächlich, also beständiger in ihrem Urteilen und Begründen. Auch diese Annahme ist durch die Untersuchungen von Lunz nicht bestätigt worden. Nur zwei interessante Gesetzmäßigkeiten zeigten sich in dieser Frage der kleinern und größern Beständigkeit: einmal, daß die durchschnittliche Zuverlässigkeit und Beständigkeit des Urteils über ein Fach im geraden Verhältnis steht zur Begabung und zwar zur Begabung im allgemeinen und zur besondern Begabung für das beurteilte Fach und zweitens, daß jene Kinder am zuverlässigsten und beständigsten urteilen, die im Lehrerberichte als ihrem Charakter nach besonders reif, ernst, zuverlässig bezeichnet worden waren.

Und nun, wie steht's mit der Beliebtheit und Unbeliebtheit der einzelnen Fächer? Lunz teilt sämtliche Fächer, über die vernommen wurde, in drei Gruppen ein: die Gruppe der positiv bewerteten Fächer (die Fächer, die die Note 1 und 2 erhielten), die Gruppe der negativ bewerteten Fächer (mit Note 5 und 4) und die Gruppe der mehr indifferenten Fächer (Durchschnittsnote 3).

Zu den positiv bewerteten Fächern gehören Gesundheitslehre (für die Mädchen dafür Schulfächer und Haushaltskunde), Turnen, Zeichnen, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre, zum Teil auch noch, aber mehr nur bei den Knaben, Heimat- und Erdkunde.

Wir müssen es uns verjagen, zu allen diesen Wertungen auch noch die ausführlichen Begründungen anzuführen. Wer den ersten Teil dieser Arbeit (No. 48 und 49 der „Schweizer-Schule“) durchgelesen hat, kann die Gründe leicht erraten. Wir können uns aber doch nicht enthalten, wenigstens einiges daraus mitzuteilen. Für die Beliebtheit des Turnens zum Beispiel kommen in Betracht: der Einfluß des Zuschauens bei sportlichen Veranstaltungen; beim Geräteturnen spielt das Ehrgefühl eine große Rolle. Ueber den Wert der Freiübungen gehen die Ansichten stark auseinander; wo es aber den Lehrern gelang, das Ehrgefühl zu mobilisieren, etwa durch den Hinweis auf den Tapferkeitsgedanken oder durch den Hinweis auf die Soldaten oder durch Wetten usw., da wurden, besonders bei ältern Klassen, ganz schöne Resultate erzielt. Beim Knabenturnen spielt der Gedanke der strammen Zucht stark mit, bei den Mädchen mehr der ästhetische Gedanke, die Freude an edler Anmut und harmonischem Gleichmaß. Die Verbindung des Turnens mit der Gesundheitslehre ist Knaben und Mädchen besonders tief gegangen und hat ihnen das Turnen lieb gemacht; überhaupt hat, nicht nur beim Turnen, sondern auch in andern Fächern, bei denen der Nutzen nicht ohne weiteres einleuchtet, die durch den Lehrer in anschaulicher Weise vermittelte Einsicht in die Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit der Arbeit sehr anspornend gewirkt. Dann wird es beim Turnen — wie übrigens auch beim Zeichnen und in der Handarbeit, auch beim Singen — besonders angenehm empfunden, daß man sich freier bewegen kann, daß man nicht aufgerufen wird, daß man im allgemeinen keine Strafe zu gewärtigen hat, wenigstens keine Strafaufgaben bekommt. Bei den Naturfächern haben die Knaben mehr Freude an der Zoologie, die Mädchen mehr an der Botanik, was nicht besonders überraschen wird. Im übrigen spielt bei diesen Fächern der Gedanke des Interessanten stark mit. „Am schönsten ist es,“ schreibt einer, „wenn es recht riecht und frucht“. Dann wird dabei besonders die Veranschaulichung gerühmt, ferner gefällt vielen der gelegentliche selbständige Gebrauch und erst recht die eigene Anfertigung von Apparaten.

Zur Gruppe der indifferenten Fächer gehören besonders Rechnen und Singen. Das will aber nicht heißen, daß die Mehrzahl der Schüler diese Fächer als indifferent bezeichnet hätte. Im Gegenteil, es gibt hier viele sehr gute Benotungen, daneben aber auch viele recht schlechte. Die „Indifferenz“ bedeutet hier mehr den Durchschnitt. Bei beiden Fächern, bei Rechnen und Singen, spielt übrigens die Begabung eine besonders große Rolle. Zum Kopfrechnen sagt der Versuchsleiter: „Ich habe wiederholt die Erfahrung ge-

macht, daß 8—10jährige, ja auch noch ältere Kinder sogar mit Freude das vielgelästerte mechanische, sachlose Kopfrechnen betreiben, sobald sie nur erst über die ersten Schwierigkeiten hinausgekommen sind. Die Freude am Können, am Vorwärtkommen, Lob auch für spärliche Fortschritte der minder Tüchtigen sind hier mächtige Hebel zur Hebung der Lernfreudigkeit, selbst, wenn tagelang das Gleiche zu üben ist.“ — Die Urteile über das Singen sind begreiflicherweise sehr stark durch die Anlage bedingt, dann aber auch — u. in diesem Fache tritt das ganz besonders hervor, — durch die Methode des Lehrers. „Es gibt eine sehr gute Methode des Gesangunterrichtes, die den Schülern das Singen verleiht, und es gibt eine weniger gute Methode, bei der aber die Kinder Freude am Singen bekommen,“ heißt es in einem neuern Lehrbuche der pädagogischen Psychologie.

Zur Gruppe der negativ bewerteten Fächer gehört einmal — ich sage es nicht gerne, aber ich muß es doch sagen — der Religionsunterricht, und zwar der Religionsunterricht beim weltlichen und beim geistlichen Lehrer, mit andern Worten: der Unterricht im Katechismus und in der Biblischen Geschichte. Wir wollen heute nicht näher darüber klagen; wir wollen diesem Schicksale, ein Schicksal, das wirklich zu denken gibt, in einer nächsten Nummer eine besondere Betrachtung widmen. Dann aber gehören zu dieser Fächergruppe besonders der Aufsatz und die Sprachlehre, zum Teile auch das Lesen.

Daß es schwer ist, den Schülern die Sprachlehre lieb zu machen, ist eine alte Geschichte. Darüber weiß nicht nur der Volksschullehrer, sondern auch der Mittelschullehrer ein Lied zu singen. Die Erhebung sagt uns hier nichts Neues. Es braucht eben viel abstraktes Denken dabei, eine Arbeit, die jungen Leuten sowieso nicht liegt. Und wenn dann die Übungen erst noch an faden, spröden Stoffen gemacht werden! Und Stoffe mit tiefem Inhalt wären ja, möchte man meinen, zu gut für diesen Zweck. (Ob da die prächtigen Sprachbücher von A. Meyer in Arians und von Jos. Müller in Basel uns Schweizer von diesem Uebel erlösen werden?) Die Tatsache, daß man lieber rechnet, trotzdem es dort auch recht abstrakt zugeht, schreibt Lunk dem Umstande zu, daß dabei mehr und systematischer geübt werde, daß dadurch bald eine gewisse Fertigkeit erreicht werde, mit der ein Lustgefühl sich verbinde; daß das Rechnen stark Gedächtnissache sei und daß dabei ein gewisser Fortschritt vom Schüler leichter festgestellt werden könne als in der Sprachlehre. Da lautet halt alle Klassen hindurch, von der dritten bis zur achten, die Antwort ziemlich übereinstimmend: „Ich mag das nicht, weil es zu fad ist.“ „Ich mag es nicht, weil ich es doch

nicht kann.“ „Ich mag es nicht, weil es hier am meisten Strafen gibt.“ *

Auch der Aufsatz kommt durchschnittlich schlecht weg. Immerhin sind auch hier die Ansichten geteilt. Und diese Verschiedenheit ist besonders auf zwei Gründe zurückzuführen: auf die besondere Veranlagung des Kindes und auf die Persönlichkeit und die methodische Geschicklichkeit oder Ungeschicklichkeit des Lehrers. Um wirklich etwas von dem Aufsatzideal zu erreichen, das man heute so vertauensselig voraussagt, braucht es — abgesehen etwa vom Geschäftsaufsatz und ähnlichem, wo unverdrossene Übung auch unter ganz ärmlichen Umständen etwas Befriedigendes zustande bringen sollte — eine besonders feine, ich möchte fast sagen, fast künstlerische Nase des Lehrers. Und dazu braucht es eine, ich möchte wieder sagen, künstlerische, dichterische oder wenigstens schriftstellerische Anlage auch beim Schüler. Wo die eine oder die andere dieser beiden Gaben fehlt, werden die Weissagungen der Propheten des neuen Aufsatzes nicht und nie in Erfüllung gehen, und wo beide zugleich fehlen — und auch das soll recht oft vorkommen — natürlich erst recht nicht. Ach, es ist — Gott sei Dank — nicht jedermanns Sache, zu schreiben, zu schriftstellern, auch im Leben draußen nicht. Wie sollte es denn in der Schule besser, wesentlich besser sein? Und es braucht, abgesehen von der günstigen Veranlagung des Schülers und vom besonders glücklichen Thema des Lehrers zu einem guten Aufsatz so viel Mühe, so viel Aufmerksamkeit und Anstrengung und Ausdauer, daß wir die Seufzer der jungen Münchner Schriftsteller lebhaft mitfühlen: „Ich weiß nicht, was ich schreiben soll,“ „Das kann ich einfach nicht,“ „Es

*) Aber daß man jetzt ja nicht etwa die Unbeliebtheit der Sprachlehre für ein Naturgesetz halte, gegen das jeder Kampf aussichtslos sei! Gegen eine solche verzweifelte Auffassung trage ich einen Beweis mit mir herum — allerdings nur einen — aber einen so sichern und unvergesslichen Beweis, daß ihn auch der beredteste Gegner dieses Faches nicht zu entkräften vermag. Und diesen Beweis habe ich vor zwei oder drei Jahren in einer bekannten Bergschule des Kantons Schwyz geholt, und geliefert hat ihn eine junge Bündner-Lehrerin. „Jetzt, Kinder, gibt's ein Stündchen Sprachlehre“, hieß es unverhofft. Und wie da die jungen Beine zu zappeln und die Augen zu leuchten begannen! Und mit welcher Sicherheit und Promptheit und Begeisterung jetzt eine Stunde lang, ohne daß jemand sich langweilte dabei, die verschiedensten Worte nach allen ihren Eigenarten bestimmt und die bösesten Sätze in alle ihre Bestandteile auseinandergerissen wurden, das vergesse ich mein Lebtag nicht mehr. — Der Beweis ist also erbracht, daß man's kann, daß man auch die Sprachlehre den Schülern lieb machen kann, wenn man, ja eben, wenn man's kann!

wird ja doch nichts.“ „Da muß ich mich so plagen.“ Jetzt wissen wir es deutlicher als wir es bis dahin glaubten: nicht nur für den Lehrer ist der Aufsatz ein Kreuz, sondern auch für den Schüler, und gar mancher Schüler trägt schwerer, viel schwerer an diesem Kreuze als sein Lehrer.

Interessant und eigentlich überraschend ist endlich die Tatsache, daß auch das Lesen in die Gruppe der negativ bewerteten Fächer kommt. Und erst recht überraschend ist dabei noch der andere Umstand, daß nicht etwa die Schüler der untern Klassen, die vielleicht noch mit technischen Schwierigkeiten beim Lesen zu kämpfen haben, dem Lesen am schlechtesten gestimmt sind, sondern gerade die Schüler der obern Klassen. Lunk deutet diese Tatsache und die Begründung der Schüler folgendermaßen: „... es mag vielleicht der Gedanke an den literarischen Schund (den diese Jungen sonst lesen) nicht ganz von der Hand zu weisen sein; für die ästhetischen Grundzüge, die für die Verfasser maßgebend sein sollen, erweisen sie sich noch als viel zu unreif. Die Lesestücke der 5. und zum Teil auch der 6. Klasse sind entschieden zu hoch, so daß die Ablehnung nur die natürliche Quittung für diesen pädagogischen Mißgriff ist. Sodann kann eine ungeschickte Methode hier ganz besonders lähmend wirken. Leitet man die Schüler der mittlern Jahrgänge an, selbst darauf zu achten, wer recht gut, beziehungsweise schlecht liest und warum, wer mit Verstand und Ausdruck liest, jene der obern Jahrgänge, worin Gehalt und Schönheit der Stücke jeweils beruhen... Dann mögen solche und ähnliche Hinweise in manchen Herzen vielleicht zünden. Ich möchte sodann darauf hinweisen, daß wahrscheinlich die Mehrzahl der Kinder den Inhalt der Stücke durch Vorauslesen bereits kennt und sich damit zufrieden gibt, so daß der Reiz der Neuheit weg ist...“

So weit — in kurzer Zusammenfassung — unser Gewährsmann aus München.

Und jetzt?

Denke jetzt vorerst nochmals über das nach, was wir Gutes über die experimentelle Psychologie gesagt haben: daß sie uns zwar nichts wesentlich Neues gelehrt habe bis dahin und wohl auch in Zukunft das nicht tun werde; daß sie aber das, was wir schon wußten, uns noch einmal und zwar deutlicher, klarer, zahlenmäßiger und damit überzeugender sage, als wir es schon wußten; daß sie die Fehler und Schwächen unserer Schüler und unsere eigenen Unvollkommenheiten uns handgreiflicher vor die Seele führe; daß sie überhaupt die Menschenseele mit allen ihren vielen Vermögen und mit ihrem großen Unvermögen viel detaillierter vor uns bloßlege; daß man ihre neuen Resultate zwar nicht allzu tragisch zu nehmen brauche, schon darum nicht, weil ihre Methoden noch nicht

einwandfrei seien, so daß es noch zu oft vorkomme, daß der eine ihrer Vertreter entschieden Nein schreibe, wo der andere mit ebenso großer Sicherheit Ja gesagt habe, und dann auch darum, weil sie der Menschenseele doch nie so nahe kommen würde, wie sie in ihrem Optimismus verhiesse; daß man eben auch auf die Seelenforschung das Wort Goethes anwenden dürfe: „Geheimnisvoll am lichten Tag, läßt sich Natur des Schleiers nicht berauben; und was sie dir nicht offenbaren mag, das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben“; daß wir also nicht voreilig, von heute auf morgen, alte, bewährte Methoden über den Haufen zu werfen brauchen, auch wenn einmal dieser oder jener Experimentalpsychologe über diese unsere alte Methode lache oder gar spotte. — Denke also jetzt noch einmal über alle diese Sätze nach! Aber begnüge dich ja nicht damit, jetzt einfach zur Tagesordnung überzugehen, über die Experimentalpsychologie und im besondern über diese ihre neueste Erhebung und über alle, die darüber schreiben, schlecht Witze zu reißen! Lies im Gegenteil die einzelnen dieser Tatsachen und die Begründungen dazu noch einmal ruhig und besinnlich durch; es ist vielleicht doch etwas Brauchbares darin, etwas, das sich ganz gut auch in deiner Schultube berücksichtigen ließe. Das sei ja, sagten wir, die wichtigste Gabe der experimentellen Psychologie, daß sie unser psychologisch-pädagogisches Gewissen schärfe, uns zu vermehrter und vertiefter psychologisch-pädagogischer Befinnung ermähne. Und wenn dir bei dieser nochmaligen Durchsicht selbst etwas Gescheites in den Sinn kommt, und wäre es auch das Gegenteil von dem, was man uns aus München berichtet, dann, bitte, erzähle auch uns davon auf diesen gedulbigen Blättern der „Schweizer-Schule“!

Und sollten auch unter deinen Schülern und Schülerinnen einige oder gar recht viele viel zu wenig Liebe haben zu dir und deinem Aufsatz oder deiner Rechenskunde und deiner Sprachlehre und deinem Liede und deinem Lesebuche — dann tröste dich meinetwegen auch damit, daß es diesen Schülern eben in erster Linie an der Anlage fehle, daß sie darum dich zu wenig verstehen und darum dich zu wenig lieben. Meinetwegen auch damit, daß der Stoff zu schwer und daß die Bücher, die nicht du, sondern andere gemacht hätten, viel zu wenig praktisch und viel zu wenig dieser Altersstufe angepasst seien! Aber vergiß mir ja den kostbaren Satz von Christian Gotthilf Salzmann nicht, daß der Erzieher u. Lehrer für alle Fehler und Untugenden und Schwächen seiner Zöglinge den Grund zuerst bei sich selber suchen solle. Wohl gemerkt, nur *suchen*, sagte er. Das heißt natürlich nicht, daß der Erzieher auch tatsächlich immer schuld sei daran, das heißt nur, er solle wenigstens untersuchen, er solle nachforschen, ob nicht etwa...

Wir selber wollen ein Gleiches tun und darum in einer nächsten Nummer uns etwas auseinanderlegen mit einem Fache, das dem Schreibenden

besonders nahe liegt; dessen Schicksal ihm da r u m besonders nahe geht, weil auch er sich ein wenig verantwortlich fühlt dafür.

Die „Staatsbürgerei“ im Thurgau

Korrespondenz

Nun will man auf einmal auch bei uns im schönen Thurgau entdeckt haben, daß es den Schulbuben und den Stimmbürgern an vaterländischer Gesinnung gebreche. Das ist jetzt das Neueste. Und darum wird man sich damit ein wenig befassen dürfen. Wie jede Entdeckung, so kommt auch diese unerwartet. Wir meinten sonst immer, unsere Thurgauer seien ganz gute, brave Eidgenossen. Wir schätzten sie als ziemlich wetterfeste Republikaner und aristokratenfeindliche Demokraten ein. Wir glaubten, sie seien so ziemlich alle samt und sonders christliche Leute, die dem lieben Herrgott und dem teuren Vaterland den schuldigen Tribut nicht versagen.

Da haben wir uns nun — wie es den Anschein erwecken könnte — gründlich getäuscht und verrechnet. Andere, die wohl besser sehen, als wir, bemerken alle möglichen und unmöglichen Mängel. Ueberall soll es hapern. Da fehle es an Bürgergeist, an Pflichtgefühl, an Weitblick und Einblick, an Verfassungs- und Gesetzeskenntnis, an Land-, Volks- und Menschenkenntnis, an Denk- und Redefähigkeit, an Staatsliebe und Vaterlandstreue. Muß einem nicht direkt angst und bange werden, wenn alle die Fehler und Gebrechen und Mängel vorgeführt werden? So soll es im Thurgau aussehen? So bedenklich?

Und um die „lasterhaften“ Mostindier zu bessern, ruft man den „Staatsbürgerkursen“. Diese sollen das bisher vermischte Universal-Heilmittel darstellen, das alle Wunden gesunden läßt.

„Was wollen die Staatsbürgerkurse?“

So fragt Nationalrat Meili, der thurgauische Bauernsekretär, in seinem Aufruf, der in Nr. 45 des „Ostschweizer Landwirt“ erschien, mit dem Zwecke, die lokalen Bauernvereine zu veranlassen, „die Frage eingehend zu prüfen, ob nicht an ihrem Orte ein Staatsbürgerkurs durchgeführt werden könne.“

Der Fragesteller antwortet selbst also: „Den Mann zum Bürger erziehen, sein Pflichtgefühl wecken, den Weitblick schärfen, ihm Einblick in Verfassung und Gesetze geben, ihn Land und Leute kennen lernen, Volk und Sitten, zu selbständigem Denken ihn befähigen, ihn auch reden lernen. Der Ueberbrückung der Gegensätze gilt es, der Befruchtung des öffentlichen Lebens und Vertiefung des nationalen Denkens. Die Liebe zum Staat soll geweckt und gefördert und dem vaterlandslosen Heer ein vaterlandstreues entgegengestellt werden.“

Nicht wahr, diese Kurse haben weidlich viel Werch an der Kunkel! Sie laden sich grad ein erkleckliches Maß von Arbeit auf den schmalen Rücken. Ob sie auch vollbracht wird? Ob sie überhaupt so notwendig ist?

Erteilen wir da nochmals unserm Hrn. Bauernsekretär das Wort: „Haben wir das nicht auch im Thurgau nötig? Sorgt nicht bei uns zwar die Schule für die allgemeine Erziehung, die Lehre für die berufliche, niemand (!) aber für die Erziehung zum Bürger. Man erachtet als selbstverständlich, daß er mit 20 Jahren zu wählen und über Gesetze abzustimmen beginnt, ohne daß er darauf vorbereitet wird. Darum wird auch bei uns viel falsch gestimmt und falsch kritisiert. Darum geht so manches krumm in Kanton und Bund.“

Da haben wir's. Weil niemand für die Erziehung zum Bürger Sorge, gehe es in Kanton und Bund nicht alleweil, wie es sollte. Das ist nun wahrhaftig eine Schlussfolgerung, die stark hintzt. Sorgt wirklich gar niemand für bürgerliche Erziehung? Es wäre sehr kühn, dies zu behaupten.

Schon in unsern Primarschulen, und dann speziell in den Fortbildungsschulen wird heute recht viel geleistet in „Erziehung zum Bürger“. Dies dürfte auch dem thurgauischen Bauernsekretariate nicht unbekannt sein. Und nicht mindern Anteil als die Schule nimmt im Thurgau das Elternhaus an der Heranbildung der Söhne zu guten, brauchbaren Bürgern. Oder besteht etwa bei den Führern der Landwirte die Ansicht, der biedere Schweizergeist und die bürgerliche Zuverlässigkeit seien vollends aus den alten Bauernstuben gewichen? Wir meinen es nicht. Vielmehr stellen wir fest, daß gerade die Bauernhäuser noch die beste Gewähr bieten für vaterländische und gutbürgerliche Erziehung. Wer die Augen nicht verschließt, mag leicht ohne große Mühe sehen, wo der Patriotismus, wo die Vaterlandsliebe immer noch am tiefsten wurzeln. Wo sonst, als in den ländlichen Gegenden! Die Putschereien und Streikereien und Revolutionsproben quellen nicht im Bauerntum. Die Feinde des Vaterlandes sind nicht auf den Bauernhöfen draußen zu suchen.

Unbeachtet dieser Tatsachen ruft ausgerechnet der Sekretär des landwirtschaftlichen Kantonalverbandes nach Staatsbürgerkursen. Begründeter wäre die Sache freilich schon, wenn anstatt Herr Meili etwa Herr Höppli, der Sozialistenführer, seine Scharen für die Staatsbürgerei zu begeistern versuchte.

„In Ermangelung staatlicher Maßnahmen (!) will der freiwillige, gemeinnützige Staatsbürgerkurs helfen. Hier müssen auch die Bauern mittun.“ Der geneigte Leser fängt an etwas zu merken — Das Bauernsekretariat meint also, der Staat sollte da „Maßnahmen“ treffen und das freisinnige Rindlein adoptieren. Die geistige Verwandtschaft der Bauernpartei mit den Freisinnigen tritt hier offen zutage. Was diese tun, unterstützen jene.