

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 29 (1942)  
**Heft:** 21-22: Fortbildung des Lehrers I

**Artikel:** Ueber Notwendigkeit und Möglichkeit der Konzentration im Mittelschulunterricht : Vortrag  
**Autor:** Hüppi, Adolf  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-538252>

### **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:** 18.03.2025

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

oft auch mich; aber niemand riet uns hiezu, und darum ging in den vielen Lehrerjahren manche wertvolle Erfahrung verloren. Dabei denke ich mir aber kein Tagebuch, das in chronologischer Reihenfolge über ein ganzes Leben berichten mag, sondern an eine Geheimmappe, die die Einzelfälle mit unbedingter Wahrheitsliebe und den nötigen Belegen versehen, nach klaren Gesichtspunkten einregistriert, zum eigenen Wachstum aufbewahrt. Wir lernen ja nie aus und werden wohl kaum ausgereift sein, wenn es am Ende unseres verantwortungsvollen Lebens Rechenschaft ablegen heisst.

Johann Schöbi.

## Schulfunksendungen

Dienstag, 16. März. Die lt. Programm vorgesehene Sendung „Termiten“ kann umständehalber nicht ausgeführt werden. An ihre Stelle tritt eine Hörfolge über „Die Motte und die beste Art, sie zu bekämpfen“, von Prof. Dr. R. Geigy, Basel, und Schulinspektor E. Grauwiler, Liestal. Die Schulfunkzeitschrift bietet ein gut illustriertes Lebensbild der Kleidermotte.

Montag, 22. März: „Der Brand von Uster“ (23. November 1832). Vom Kampf der Zürcher Oberländer Hausweber gegen die Webereimaschinen. Mundart-hörspiel in drei Szenen von Rosa Schudel-Benz, Zürich.

---

# Mittelschule

---

## Ueber Notwendigkeit und Möglichkeit der Konzentration im Mittelschulunterricht\*

Es ist bedeutungslos, darüber zu diskutieren, ob das, was wir mit der Aussprache über die Konzentration im Mittelschulunterricht anregen wollen, etwas ganz Neues sei, ob wir vielleicht gar mit Kolumbus versuchen wollten, das Ei auf die Spitze zu stellen, was ja übrigens nur das Bild eines gewaltsamen Experimentes darböte und nicht dem entspräche, was alle Erziehungskunst sein sollte, Natur und Kultur möglichst ebenmässig miteinander zu verbinden. Dann aber, wo gäbe es in der Erziehung eine Methode, die von fähigen Lehrern nicht schon vorher so oder anders, mindestens nach einzelnen Elementen, getätigt worden wäre. Also nicht über neu oder alt soll man diskutieren, hingegen das könnte doch gewiss für uns alle immer wieder förderlich sein, auf Wesentliches in der Bildung sich vielleicht neu zu besinnen und aus bewusster Ueberlegung Antriebe zu neuen Versuchen oder auch nur Bestätigung für das, was wir sonst schon tun, zu erhalten. So etwas

scheint mir wertvoll genug, um auf jeden Fall die Anstrengung einer solchen Konferenz zu machen. Im übrigen bekam ich auf meine Vorschläge schon seltsam gegensätzliche Meinungen zu hören, entweder dass das eigentlich etwas Selbstverständliches sei und dass wir das alles schon hätten oder dann, dass es unmöglich sei, so etwas zu organisieren und dass man damit zu hohe Anforderungen an die Lehrerschaft stelle.

Um was geht es denn? — Formelhaft gesagt: Der Ausgangspunkt ist zunächst die Feststellung, dass unsere Kultur in wesentlichen Dingen versage. Sie habe sich veräusserlicht zu kosmopolitischer Zivilisation. Ihr Fortschrittsziele bloss noch auf Hochzucht des Intellektes, auf Erweiterung des positivistischen Wissens und des damit verbundenen technischen Könnens, auf Steigerung des Wohllebens. Auch die sogenannte christliche Bildung erlebte mit der ganzen Umwelt die grosse Krisis der Zeit. Aus der Einseitigkeit und der Veräusserlichung der Bildung warf das Schicksal die lebenden Geschlechter insgesamt in

\* Kurzvortrag, gehalten an der 4. KKMS. am 9. April 1942 in Luzern.

ein „vivere periculosamente“, das im tieferen Sinne des Seelischen nur von ganzen und starken Menschen erfolgreich gelebt werden kann. Wir werfen vom christlichen Lager aus der Zeit gerne ihren Materialismus und ihren Rationalismus vor. Ja, wir schmeicheln uns gelegentlich sogar in der Feststellung, dass der Geist des wissensstolzen kosmopolitischen 19. Jahrhunderts vor den Schlägen schon des ersten Weltkrieges so jämmerlich zusammengebrochen sei. Aber wir bedenken viel zu wenig, dass all das auch uns trifft. Allerdings steht der christliche Glaube in scharfem Gegensatz zum Geist des 19. Jahrhunderts, aber wieviel ist an unserem christlichen Weltbild ebenfalls intellektualistisch durchsetzt, gefährdet durch Skepsis und Relativismus. Man hat zwar viel Kraft aufgebracht, das Religiöse apologetisch zu sichern. Aber das sind im Grunde genommen oft nur intellektualistische Handgriffe, und mit rationaler Gewandtheit wird die religiöse Frage im modernen Leben nicht gelöst. Das hiesse einen Fluss an der Mündung aufhalten wollen, statt seine Wasser an der Quelle zu fassen und sie in einem starken Bett vor der Versandung durch modernen Wust zu bewahren. Tatsächlich ist unsere Bildung dort, wo sie fortschrittlich sein wollte, ebenso intellektualistisch geworden, wie es das Schicksal der ganzen Umwelt ist. Wir haben es unterlassen oder wir haben nicht die Kraft gehabt, aus dem christlichen Gedankengut eine organische Bildung aufzubauen. Wenn das Religiöse, das Sittliche gesund wachsen soll, dann muss es sich aus dem Gesamtmenschlichen heraus entfalten können, auf der breiten Grundlage der Natur, ohne Scheuklappen gegenüber den drängenden Fragen der Zeit. Besitzen wir eine Bildungs- und Kulturordnung, welche wirklich kath'olon, aus christlicher Ganzheitshaltung heraus Wissensbildung sowohl mit religiöser Verinnerlichung wie mit körperlicher Erziehung harmonisch vereinigen könnte? Verfügen wir über eine Kulturwelt, welche aus den fruchtbaren Antrieben der Gegenwart lebt und mit sug-

gestiver Kraft, mit der Kraft des Schöpferischen und des Lebens unsere Jugend innerlichst erfassen könnte? — Ganzheitsformung! Gerade das Internatsleben böte wie kaum etwas anderes die Mittel zu einer solchen Ganzheitsformung. Aber die sonntäglichen Spaziergänge und etwaigen Ausflüge oder ein Turnen bloss nach der Anleitung irgendeines Vorturners, der vielleicht in der Rekrutenschule einige Handgriffe sich angeeignet hat, das ist alles einfach ungenügend für eine körperliche Erziehung, die nicht bloss diesen oder jenen Muskel formen, sondern die bis in das Gesamtmenschliche, in das Charakterliche hinein wohltuend und aufbauend zu wirken fähig wäre. Man kann der Sportwut der Gegenwart mit ihrer Rekordsucht und Sensationslust nur mit einer grosszügigen Erziehung des Körpers erfolgreich entgegenreten, denn man wird mit blosser Verneinung nicht erfolgreich sein, sondern nur mit der Gestaltung eines grossen Ideals, mit einer rückhaltlosen Bejahung des Wertvollen, des Starken und Notwendigen; nur so wird man die Jugend führen können. Und nun als Gegensatz die weltanschaulich-philosophische Bildung! Wir betrachten sie als die sichernde Spitze unserer Mittelschulbildung und wir sind stolz auf diesen unseren Eigenwert. Die Konferenz der kath. Mittelschullehrerschaft hat 1941 ja auch anzuregen versucht, wie das Philosophische den ganzen Unterricht zu durchdringen und zu führen hätte. Aber vielleicht müsste man auch einmal prüfen, wie weit dieser unser Philosophieunterricht überhaupt der Seelenlage und den Bedürfnissen der heutigen Jugend entspricht, ob er fähig ist, nicht bloss auf das Studium der Theologie, sondern auch auf das Studium an einer freien Universität mit ihrem schrankenlosen Relativismus des Wissens und Glaubens vorzubereiten? Keine einfache Aufgabe, aber für viele junge Leute von entscheidender Bedeutung. Sehen wir nun von der besonderen Aufgabe des Philosophieunterrichtes ab! Der Mittelschulunterricht ganz allgemein ist, wie wir sagten, unbefriedigend;



er ist zu intellektualistisch, zu einseitig, zu überladen, bei uns wie an den andern Schulen. Was das praktisch bedeutet, kann man aus den allbekannten Klagen von der Ueberlastung der Schule entnehmen, und ihre Stichtaltigkeit kann man, für hüben und drüben, schon an den Lehrbüchern nachprüfen, die ja nicht bloss die Einstellung des Verfassers verraten, sondern die zur Hauptsache doch auch die Unterrichtsgestaltung derjenigen bestimmen, die sich auf diese Bücher verpflichten lassen. Die Mittelschule ist zweifellos überlastet; nicht so, dass der Schüler überhaupt zu viel arbeiten müsste, aber der Unterricht zielt insgesamt zu einseitig auf ein Vielwissen. Es ist ein Wissen mit zuviel Lexikongehalt. Unsere Mittelschulbildung ist aufgespalten in Fachwissen und verteilt wie in Schubladen, und wenn schon der Lehrer keine Beziehungen von Fach zu Fach mehr sieht, wie sollen sie erst dem Schüler bewusst werden! Wieviel wird von Jahr zu Jahr hinzugelernt und fast ebenso programmässig wieder vergessen, weil dieses Einzelwissen viel zu wenig Teil ist vom bildungsmässigen Ganzen, das wir schaffen sollen und das eigentlich Ziel dieses Mittelschulunterrichts sein muss. Man müsste statt dessen den eigentlich gedächtnismässigen Lehrstoff viel mehr, als das so üblich ist, nach dem einrichten, was weiter oben, und wohl auch nach dem, was in andern Fächern gefordert wird. Das setzt voraus, dass nicht bloss ein allgemeines oder auch ein besonderes Lehrprogramm vorhanden ist, sondern dass die Lehrer miteinander viel mehr Fühlung nehmen, dass sie den Lehrstoff lebendig auf einander abstimmen. Hierfür muss der Lehrer seinen Arbeitsstoff in kleinen oder grossen Zusammenhängen sehen, es darf nicht bloss ein amorphes Vielwissen sein, sondern man muss das Wesentliche, das man lehren soll, eingeordnet haben in ein gewisses organisch-logisches Ganzes, und von solcher Ganzheit aus kann man das Wesentliche am behandelten Stoff immer wieder lebendig erhalten. Man kann das Gelernte immer von neuen

Blicklinien her aufgreifen, es wiederholen, aber eben nicht in einem mechanischen Repetieren, sondern in einem anregenden Betrachten aus einer gewissen Ueberschau heraus. Aber das setzt eben voraus, dass unser Mittelschulunterricht den synthetischen Charakter der Wissensbildung stärker berücksichtigt.

**Wir sehen also hiermit unsere Aufgabe!**

Es kann sich nicht darum handeln, etwa die Gymnasialzeit zu verkürzen, auch nicht, die Arbeit selber abzubauen, sondern man muss versuchen, diese Arbeit sinnvoller zu gestalten, man muss versuchen, aus dem Lehrstoff ein Wissen von gemeinmenschlichem Gehalt, von bleibender Geltung zu formen, dass nicht nach der Matura dem durchschnittlichen Schüler der instinktive Drang kommt, dieses Angelernte wie einen widrigen Ballast abzuwerfen. Gymnasialbildung soll zu einem gesunden, umfassenden Menschentum heranbilden. Wie ist es möglich, dieses Ziel eines modernen Humanismus zu verwirklichen?

Da muss zunächst einmal die Stoffmasse unserer Mittelschulen abgebaut werden. Wir selber huldigen viel zu sehr, fast instinktiv der Idee, je extensiver, je ausgedehnter das Wissen, umso gebildeter der Mensch. Aber man kann auch an wenig stofflichem Wissen echte und tiefe Bildung gestalten. Man muss auch heute nicht ausserordentlich viel wissen, um gebildet, nicht einmal um ein hervorragender Denker zu sein. Das gilt also für das eigentlich bildungsmässige, für die gesamt menschliche Formung. Da kann man es immer wieder erleben, dass dem Vielwisseur oft das Entscheidende fehlt, von einer gedanklichen Grundstellung her Richtungslinien und gestaltende Kraft für die Zusammenschau seiner Stoffmassen zu finden. Demgegenüber ist eben das der Sinn einer rechten Bildung, dass ihr Wissen verwurzelt ist, dass es nach allen Seiten Zusammenhang hat. So fasst es den Menschen organisch an, und es kann einen be-



glücken, wie nur je der Geist glücklich machen kann. Denn so abstrakt und selbst metaphysisch solches Wissen in seinem letzten Grunde sein mag, es eröffnet immer wieder Blicklinien auf die weite Welt; es mündet überall in die Gegenwart und in das Leben. Das ist ein Wissen, für das man sich erwärmen kann, nicht weil es Stoff für die Alltagspolitik oder schnell bereite Handgriffe für die Diskussion, für ein Streitgespräch bietet, sondern weil auch der junge Mensch an solchem Wissen fühlt, dass es die lebendige Welt widerspiegelt, wo eben alles mit allem verbunden erscheint, wo das geschichtliche Leben irgendwelcher Art nicht in einer gewissen Entfernung von der Gegenwart willkürlich abbricht, sondern wo wir sehen, wie alles gleichmässig bis zu uns heraufwächst und Möglichkeiten für die Zukunft in sich trägt. Das heisst von geistigen Zusammenhängen her die Welt und das Leben betrachten. Das ist wirkliche Bildung!

Also die Masse des Lehrstoffes abbauen und das, was bleibt, innerlicher gestalten, zu einem Ganzen beseelen, eben zu dem machen, was wir oben organische Bildung genannt haben. Wie ist so etwas möglich? — Nicht mit ein paar Handgriffen, nicht nach einem Schema, überhaupt nicht nach einer für alle und für überall gültigen Methode; die neue Zeit verlangt vom Lehrer eine neue Gesinnung, eine seelische Umstellung gegenüber dem Wissen, um dem Wissen innerhalb der Bildung eine gesamt menschliche Bedeutung zu geben. Wenn ich für die Darstellung dieser Fragen den Begriff Konzentration verwende, so deswegen, weil er von der Kommission für die Bezeichnung des Themas unserer heutigen Tagung festgelegt worden ist. Ich nehme dabei den Ausdruck in seiner weitesten Bedeutung. Er bezeichnet uns eine vierfache Aufgabe.

**Erstens:** Zusammenarbeit aller, die da an einer Schule zu lehren haben, und zwar sowohl innerhalb der einzelnen Fächer, von unten nach oben als auch von Fach

zu Fach auf den verschiedenen Stufen. Wir können mit solcher Zusammenarbeit zunächst rein technisch den Zweck erreichen, bei Lehrern und Schülern Arbeitskraft und Arbeitszeit zu sparen, dann durch Vergleich und Verbindung, durch eine gewisse Gleichschaltung, die Begriffe einheitlicher und schärfer zu prägen, sie für das Gedächtnis wirksamer zu sichern. Es darf von all dem Lernen möglichst wenig als blosser Spreu auf der Strecke liegen bleiben. Wir versuchen mit einem kleineren Lehrstoff ein umso solideres und zuverlässigeres Wissen zu formen. Damit soll der Schulbetrieb beileibe nicht etwa „rationalisiert“ werden. Im Gegenteil, wir wollen doch nur nach Mitteln und Wegen suchen, die Mittelschule von neuem zu beseelen, aus dem Wust des Lehrstoffes Raum für die freie Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit zu gewinnen. Aber zweckmässiger könnte das Lehren wohl auch werden durch Zusammenarbeit. Das ist sehr wohl möglich und fruchtbar, besonders in den mathematischen Fächern zwischen eigentlicher Arithmetik, Algebra und Geometrie, zwischen Mathematik und Astronomie und Physik auf den höhern Stufen oder wiederum ähnlich bei den sprachlichen Fächern, zur präziseren Gestaltung der Wort- und Satzlehre, des stilistischen Wissens und vor allem des stilistischen Könnens (wir werden dieses letzte in einem andern Zusammenhang noch einmal aufgreifen). Solche Forderungen scheinen im Grunde selbstverständlich. So müsste es also überraschen, dass hiergegen immer wieder gesündigt wird. Aber wenn man näher zuschaut, wird man finden, dass von oben her diese Probleme zu wenig beachtet werden, dass man diese inneren Zusammenhänge einfach nicht sieht, etwa wie man Fächer und Fachgruppen oft sinnlos zerreisst, wie man die Lehrbegabung falsch einsetzt; von einer Sorge für Zusammenarbeit gar nicht zu reden. Das sind auch Schatten über der Schule! Also es gibt Möglichkeiten zum erfolgreicherem Schaffen und zum Zeitgewinn, indem man — zunächst rein tech-

nisch — enger zusammenarbeitet, sodass man unten, besonders an belastendem Stoffwissen, nichts verlangt, was man auf den höheren Stufen nicht braucht, weiter, dass man unten den Stoff möglichst so behandelt, wie man ihn oben richtig voraussetzen müsste, vor allem, dass man auf der Mittelschule nichts fordert, was richtigerweise auf die Hochschule gehört. (Gerade in der letzten Gelegenheit kann man es immer wieder erleben, dass Lehrer, besonders Mathematiker oder Naturwissenschaftler, sich rühmen, ihre

Schüler müssten in diesem oder jenem Fach auf der Hochschule so ein oder zwei Semester überhaupt nichts mehr studieren, sie hätten das schon auf der Mittelschule gehabt. Das ist doch eine ganz ungesunde Belastung der Mittelschulbildung mit Fachwissen, während dann eben das eigentlich Wesentliche, die Gestaltung des Gemeinmenschlichen, des Humanistischen sinnlos vernachlässigt wird.)

(Schluss folgt.)

Luzern.

Adolf Hüppi.

---

## Umschau

---

### Unsere Toten

#### Jakob Fäßler, Lehrer, Gonten-Appenzell (I.-Rh.)

Als wir, die Innerrhoder Lehrerschaft, vor zwei Monaten mit tiefem Weh im Herzen am Grabe von unserem lieben und unvergesslichen Kollegen Karl Leimbacher sel. Abschied nahmen, ahnte und glaubte wohl niemand, dass wir so rasch wieder an die Totenbahre eines lieben Freundes und Kollegen treten müssten. Wir wussten zwar wohl, dass unser Freund Jakob Fäßler in der Westmark Gonten seit Jahren schon und diesen Winter ganz besonders an einer heimtückischen Krankheit litt und demzufolge die ganz besonders in Gonten schwere Bürde eines Lehrers vorübergehend niederlegen musste, um in ärztlicher Behandlung und Kuren Heilung zu suchen. Aertzliche Kunst aber half nicht mehr; die Tücke des Leidens frass sich tief und tiefer ins Mark der scheinbar lebensstrotzenden Eiche, bis sie fiel, gefällt in Stürmen von Weh und Leid, das Krankheit und des Schicksals harte Tragik in die Wurzeln schnitten. Und schon fliessen wieder Tränen überm Hügel, der die irdische Hülle eines in Gottes Augen ehrbaren, fleissigen und braven Mannes und Erziehers birgt. —

Die Wiege Jakobs stand im „Unterrain“ bei Appenzell, allwo sein Vater als musterhafter Bauer die Liegenschaft „Ochsenegg“ betrieb.

Um den kräftigen Jungen möglichst früh ins Erwerbsleben einzuführen, wurde er als Knecht in deutsche Lande geschickt, von wo er aber — weil zu Höherem berufen — schon nach Verlauf eines Jahres zurückkehrte, um in Appenzell, seinem inneren Drang folgend, die Realschule zu besuchen. Seine Lehrer freuten sich an Jakobs Fleiss und Aufgewecktheit und wussten seinem Höhenflug weise Richtung und Ziel zu geben. Es ist darum kein Wunder, wenn dieser talentvolle, für alles Edle begeisterte junge Knabe, in welchem schon frühzeitig die Liebe zum Erzieher- und Führerberuf erwachte, das freie katholische Lehrerseminar in Zug aufsuchte und seine Studien schliesslich mit vorzüglichem Patent abschloss. Als Erzieher, vollbeladen mit stürmischen Idealen, kaum flügge geworden, erhielt er in einer kleinen Gemeinde im Kanton St. Gallen seine erste Aushilfsstelle, wurde aber schon nach wenigen Wochen als Lehrer nach Zuckenried gewählt. Von dort ward er dann, dem der Ruf eines guten Lehrers mit vortrefflicher Mitteilungsgabe vorausging, als Lehrer an die damals schon grosse Oberschule der innerrhodischen Schulgemeinde Gonten berufen, woselbst er bis zu seiner Erkrankung neben sei-