Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 36 (1949)
Heft: 16

Artikel: Drei Gefahren : drei Aufgaben [Fortsetzung]
Autor: L.R.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-533543

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: 12.07.2025

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

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN, 15. DEZEMBER 1949 NR. 16 36. JAHRGANG

DREI GEFAHREN – DREI AUFGABEN II

Von L. R.

II.

Eine zweite, nicht weniger folgenschwere Gefahr für den Lehrer! Er glaubt, das Kind einigermaßen zu kennen und ist zufrieden damit. Aber *das* Kind existiert ja gar nicht, so wenig wie *der* Mann und *die* Frau und *der* Lehrer existieren; es existiert immer nur ein bestimmter Mann, eine bestimmte Frau, ein bestimmter Lehrer. So existiert auch nicht und nirgends *das Kind*, sondern immer nur ein bestimmtes Kind.

Die zweite Gefahr für den Lehrer: daß er alle seine Schüler und Schülerinnen mit dem gleichen Maßstabe mißt. Gewiß gilt für alle Schüler das gleiche Sittengesetz und das gleiche Anstandsbuch. Gewiß haben alle Schüler und Schülerinnen das gleiche ABC und das gleiche Einmaleins zu lernen. Aber vielleicht — nein, sicher! — kann der Hans mit seinem besten Willen nicht gleich schön schreiben lernen wie der Franz. Übrigens, was heißt das: schön schreiben? Und ach, der gute und der beste Wille! Der sieht beim Hans eben mit psychologischer, also mit naturgesetzlicher Notwendigkeit ganz anders aus als beim Franz. Und vielleicht — nein, sicher! — lernt der Moritz mit seinem besten Willen nicht so rasch und sicher rechnen wie der Ruedi. Und vielleicht — nein, ganz sicher! — kann die Rita mit ihrem allerbesten Willen nicht so ruhig in der Schulbank sitzen und so fromm in der Kirchenbank knien wie die Pia. Und der Sepp, der Schrecken aller Dorftanten, kann vielleicht — nein, ganz sicher! — mit bestem Willen nicht so eingezogen von der Schule heimkehren und in der Kirche so gesammelt beten wie der Anton, dem man schon von weitem ansieht, daß er einmal ein Pfarrer sein wird. Und wenn der Hans wieder einmal versagt: wie leicht vergißt der Lehrer,

* Siehe Nr. 15 vom 1. Dezember 1949.

Göttlicher Reichtum schenkt sich in die Armut der Krippe,
Damit aus der Krippe Armut der Reichtum der Liebe erblühe.
Solch doppelten Reichtum wünschen zum weihnachtlichen Fest
Allen den Freunden und den Mitarbeitern der »Schweizer Schule«

SCHRIFTLEITUNG UND LEITENDER AUSSCHUSS

daß er ihn nicht kurzerhand gleich strafen darf, wie er gestern für das gleiche Vergehen den Franz strafte. Es kommt doch bei jedem Vergehen oder Versagen — ganz gleich wie bei jedem guten Werke — nicht so sehr darauf an, *was* man tat, sondern vielmehr darauf, aus welcher seelischen Verfassung heraus, unter was für Umständen und mit welcher bewußten Absicht man es tat. Und der Lehrer weiß doch, daß der oberste Zweck der Erziehungsstrafe — im Unterschied zur juridischen Strafe — nicht die Sühne und nicht die Abschrekkung, sondern die Besserung des »Delinquenten« ist. Wenn er nur immer auch *daran* dächte, daß der Wille, die Bereitschaft zur Besserung, beim Hans wahrscheinlich — nein, sicher! — nicht durch die gleichen Mittel geschaffen wird wie beim Franz. Ich höre einen Einwand. Dadurch komme der Lehrer in den Ruf der Parteilichkeit und der Ungerechtigkeit; durch nichts aber schade er sich und seinem Wirken so sehr wie dadurch, daß er parteiisch und ungerecht sei; alles verzeihen ihm die Schüler, nur das nicht und nie. Sehr einverstanden! Aber über dem Gesetze: behandle — auch strafe — das Kind gerecht und unparteiisch, steht die andere: deine erzieherische Maßnahme — auch deine Strafe — sei angemessen, das heißt auf die Eigenart des zu erziehenden Schülers abgestimmt. Angemessen ist eine erzieherische Maßnahme — auch eine Erziehungsstrafe — dann, wenn dadurch der oberste Erziehungszweck: die Besserung des Schülers am vollkommensten erreicht wird. »Durch nichts schadet der Lehrer sich und seinem Wirken so sehr, wie dadurch, daß er parteiisch oder ungerecht ist.« Nochmals: sehr einverstanden! Aber wenn der Lehrer durch seine Erziehungsmaßnahmen dem erwähnten obersten Erziehungszwecke, der Besserung, wirklich dient, *ist* er nicht ungerecht und unparteiisch. Er könnte bloß so scheinen, es könnte ein beschränkter Schüler ihn so beurteilen. Aber wenn er es wirklich nicht *ist*, werden die Schüler an ihm nicht irre werden, auch wenn sie gelegentlich eine erzieherische Maßnahme nicht verstehen.

Rousseau und Pestalozzi — die Entdecker der Kinderseele? In gewissem Sinne sind sie es. Wenigstens Führer zu den Geheimnissen der Kinderseele sind sie. Aber die Psychologie ist seither nicht stille gestanden. Die neuere Psychologie — im besondern Differenzielle Psychologie, Typenpsychologie [2] — hat dem Erzieher nicht nur manche Anregung, sondern auch neue wertvollste Kenntnisse vermittelt.

Das einmal hat sie dem Erzieher deutlicher, als er es vorher wußte, zum Bewußtsein gebracht: jedes Kind ist ein Einmaliges und soll, soviel als möglich, als dieses Einmalige erzogen und unterrichtet werden.

Das allerdings gesteht sie weiter zu: Kinder eines bestimmten Alters gleichen sich — sind nicht gleich, sondern gleichen sich bloß, sind also in vielen Belangen ähnlich; der Typus, für den sie die Anlage in sich tragen, hat sich bei ihnen noch nicht ausgebildet: eine Tatsache, die dem Staate erlaubt, Kinder eines bestimmten Jahrganges zum Schulbesuche zu verpflichten, für die einzelnen Jahrgänge bestimmte Fächer und Schulbücher vorzuschreiben, bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten zu verlangen — wenn solche Obligatorien gelegentlich auch zu vereinzelten seelischen Vergewaltigungen führen können.

Das aber verlangt sie wieder unerbittlich: daß wenigstens der berufsmäßige Erzieher, der Lehrer also, um dieses Einmalige jedes Kindes wissen müsse; also wissen müsse, daß er die Leistungen des Hans nicht an den Leistungen des Franz messen darf, daß

[2] Von der Typenlehre des Arztes Galenus, der die Menschen nach ihren Temperamenten einteilt, darf der »fortschrittliche« Psychologe nicht mehr reden, trotzdem sie — vielleicht — noch heute die brauchbarste ist.

zwar der Hans gelegentlich auf die bessern Leistungen des Franz aufmerksam gemacht werden solle, um dadurch zu möglichst großen eigenen Leistungen angespornt zu werden, daß aber die bessern Leistungen des Franz nicht dazu benützt werden dürfen, um den Hans und seine geringern Leistungen zu verurteilen; daß der Lehrer überhaupt nicht darnach streben dürfe, aus dem Hans einen Franz zu machen, daß er im Gegenteil dem Hans helfen müsse, ein ganzer, ein möglichst vollkommener Hans zu werden — im Sinne des Gesetzes von Pindar: »Werde, was du bist«, das heißt, werde, was du vermöge deiner *Anlage* (bei deiner bisherigen Erziehung und bei deinen Umweltverhältnissen) werden kannst.

Wenn ich sagte, die neuere Psychologie sei in manchen Punkten über Rousseau und Pestalozzi hinaus, so dachte ich an jenen Pestalozzi, der eine Methode suchte, mit der — nach seiner Hoffnung — auch ein sehr mittelmäßiger Lehrer an seinen Schülern Wunder wirken könne. Daß aber der gleiche Pestalozzi auch um das Einmalige eines jeden Kindes wußte, beweist die Begründung, womit er die übliche Notengebung ablehnte: »In meiner Schule wird nicht ein Kind mit dem andern verglichen, sondern jedes Kind mit sich selber.«

Ob wir Lehrer nicht darum oft so hart sind in unserm Urteil über eine schulische Leistung des Hans, weil wir sie kurzerhand mit den Leistungen des Franz vergleichen? Und ob wir uns nicht darum so rasch aufregen über ein sittliches oder gesellschaftliches oder religiöses Versagen des Fritz, weil wir ihn kurzerhand mit dem Sepp vergleichen, der ganz anders veranlagt ist und eine viel bessere Kinderstube hat als der Fritz? Ob wir Lehrer nicht manchen Schüler uns auch darum zum lebenslänglichen Feinde oder wenigstens zum Gegner jeder Schule machten, weil wir auf seine seelische Eigenart zu wenig Rücksicht nahmen? Ob wir nicht aus dem gleichen Grunde manchen verärgerten und ewig unzufriedenen Mitmenschen auch auf unserm Lehrergewissen haben?

Eine wichtige Aufgabe also des Lehrerseminars: dem Seminaristen nicht nur den Weg zu zeigen zur Kinderseele; es muß ihn auch tüchtig machen, den *einzelnen* Seelen, die in der Schulbank auf sein Verständnis, seine Gerechtigkeit und seine Liebe warten, näher zu kommen. Er braucht dazu nicht mit dem ganzen Apparat und allen Schlauheiten der neueren Typenlehre — etwa von Spranger oder Kretschmer oder C. G. Jung usw. — ausgerüstet zu werden. Es genügt, wenn er *etwas* Solides davon weiß — nicht um die verschiedenen Methoden nun auch selber an seinen Schülern auszuprobieren, sondern um stets daran zu denken, daß jede Kinderseele ein viel größeres Rätsel ist, als ein oberflächlicher Lehrer meinen möchte, und um in seinem Urteil über die Schüler und ihre Leistungen vorsichtig zu sein.

Ich höre wieder einen Einwand: Der Lehrer von gestern und vorgestern wußte doch noch nichts von den verschiedenen Typenlehren, seine Schüler und Schülerinnen sind aber trotzdem tüchtige, brauchbare und brave Männer und Frauen geworden. Zugegeben! Aber der frühere Lehrer hatte es leichter, es »allen recht zu machen«, Stoff und Methode so zu gestalten, daß jeder Schüler etwas Gründliches und Brauchbares mit heim und ins Leben hinaus mitnehmen konnte. Warum? Weil die Schüler einer Klasse oder eines ganzen Schulhauses eine viel homogenere Gemeinschaft waren, als das heute der Fall ist. Ich denke an die Schulen auf dem Lande oder im Dorfe oder sogar in der Kleinstadt vor 50 Jahren! Da war alles, wenn auch nicht dem Blute nach, so doch nach gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Schichtung und ähnlicher Erziehung im Elternhaus geistig verwandt. So war es für den Lehrer nicht schwer, gemeinsame apper-

zipierende Vorstellungen zu wecken, auf denen dann jeder Schüler freudig sein eigenes Wissen und Können aufbaute. Heute ist das infolge Rückgangs der Bevölkerung auf dem Lande zu Gunsten der Städte und Industrieorte, dann auch infolge der stets fortschreitenden Bevölkerungsmischung auch auf dem Lande, wenigstens im Dorfe, wesentlich anders geworden, so daß es auch dem sehr guten Lehrer schwer, fast unmöglich wird, für die einzelnen Gruppen von Schülern und erst recht für jedes einzelne Kind das »richtige Wort« zu finden.

Nun, diese Kunst, es »allen recht zu machen«, kann auch das beste Seminar seinen Schülern nicht vermitteln. Aber es ist schon viel erreicht, wenn der Lehrer um die seelische Verschiedenheit der Schüler, um dieses Einmalige jedes einzelnen Schülers weiß und sich verpflichtet fühlt, im Unterricht und besonders bei der Erziehung nach Möglichkeit darauf Rücksicht zu nehmen. Es ist schon so, wie Pestalozzi sagt: »Wir können das Kind — irgendein Kind — nur insofern führen, als wir wissen, was *dieses* Kind fühlt, wozu *dieses* Kind die Kraft hat, was *dieses* Kind weiß, was *dieses* Kind will.«

III.

Darf ich noch vor einer dritten Gefahr warnen?

Der Lehrer kann seine Sache. Er hat sie gelernt, schon im Seminar gründlich gelernt. Die lachenden 5 und die strahlenden 6 im Patent zeugen dafür. Durch gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht wird ihm der Stoff für jeden Tag wieder lebendig.

Jetzt hat er die Aufgabe, in leider so kurz bemessener Zeit seinen Schülern bestimmte wertvolle *Kenntnisse* aus vielen, vielen Wissensgebieten und viele für ein tüchtiges Erdenleben notwendige *Fertigkeiten* zu vermitteln. Zu vermitteln? Was heißt das? Dafür sorgen, daß möglichst jeder — schon beim nächsten Besuche des Inspektors, aber dann ganz sicher am Ende des Schuljahres — in einer schriftlichen und mündlichen Prüfung sich über deren Besitz ausweisen kann.

Es wird schon so sein, daß wir Lehrer vom unerbittlichen Glockenschlag morgens 8 Uhr bis zum letzten Kreuzzeichen abends um 4 Uhr an diese Aufgabe denken, unter dieser Aufgabe — leiden, oft schwer leiden. Da hatten es die Schüler im Pestalozzi-Institut schon leichter. Ihm, dem Großen, kam es ja nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen an, sondern nur auf die *Entwicklung der kindlichen Kräfte.* Ob ein Lehrer *dieses* Ziel erreichte, kann ihm kein noch so kleinlicher Inspektor nachrechnen. Anders in unserer Schule, wo es nur um bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten geht.

Geht es bei uns wirklich nur um diese Aufgabe?

Immerhin: *diese* Aufgabe — der Methodiklehrer nennt das die materiale Seite des Unterrichtes — ist eine wichtige. Ihretwegen hat man ja vor Jahrtausenden schon Schulen gegründet. Wieweit *diese* Aufgabe erreicht sei, frägt der staatliche Beamte noch heute in erster Linie. Nach dem Ausweis darüber im Notenbüchlein beurteilen die Eltern, nicht so sehr ihre Kinder, sondern den Lehrer, seine Tüchtigkeit oder sein Versagen.

Im Seminar allerdings hatte man, als die Zusammenfassung Pestalozzischer Erziehungsweisheit, den Satz gelernt: »*Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zur reinen Menschenweisheit ist das Ziel der Bildung auch des niedersten Menschen.*« Und gleichsam zur Erweiterung und Vertiefung dieses Dogmas aus den »Abendstunden« wurde ein anderer Satz Pestalozzis aus einem Briefe an den Bürgermeister Herzog in Aarau besprochen: »Ich will die Kinder nicht *etwas lehren,* mit dem sie ihr ganzes Leben keinen Hund unter dem

Ofen hervorlocken können; der Gang der Natur erzeugt unendliche Bedürfnisse, diesen zu genügen aber muß man *nicht* diese oder jene *Kenntnisse* haben, sondern *entwickelte Kräfte.*«

»Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten!« »Entwicklung von Kräften!« Was gilt? Welches der beiden Ziele — das materiale oder das formale — ist heiliger? Welche der beiden Aufgaben ist dringlicher?

Ueberlassen wir es den Theoretikern, diese Frage zu entscheiden. Wir Praktiker glauben daran, daß keines der beiden Ziele erreicht werden kann, ohne daß dabei auch das andere gesegnet wird, daß der Lehrer keine der beiden Aufgaben vernachlässigen kann, ohne daß auch die andere zu kurz kommt; anders ausgedrückt: daß man Kenntnisse und Fertigkeiten um so gründlicher vermittelt, je mehr dabei auch Kräfte entwickelt werden, ja daß man die Kräfte und Fertigkeiten des Kindes überhaupt nicht anders entwickeln kann, als daß man ihm — auf psychologisch richtige Weise — Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, oder noch besser: ihm *hilft,* Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben.

Sprechen wir hier nur von *einer* dieser Kräfte, deren Weckung und Entwicklung Aufgabe der Schule ist, von der *Denk-* oder *Urteilskraft!*

In einem Lehrbuch der Psychologie steht an der Spitze des Abschnittes über das Urteil ein Satz, der zunächst zum Widerspruche reizt, ob dem zuerst alle Erzieher, die das Bravsein über das Gescheitsein stellen, erschrecken. Er heißt so: »Dem Menschen ist — fürs Leben und fürs Sterben — nichts notwendiger als richtige Urteile und die Fähigkeit, richtige Urteile zu bilden.« Und dann heißt es weiter: »Die wichtigste Aufgabe alles Unterrichtes« — man erschrecke noch einmal! — »ist die: dem Schüler *zu* richtigen Urteilen und *zum* richtigen Urteilen zu *verhelfen.*«

Eine dritte Gefahr, vor der ein pflichtbewußtes Schulblatt den Lehrer immer wieder warnen muß: daß er zu wenig Achtung hat vor zweien der drei unterstrichenen Wörter, vor dem »zum« und dem »verhelfen«, daß er zu vertrauensselig dem »zu« sich verschreibt.

Dem Schüler möglichst viele richtige Urteile *vermitteln,* so wie sie selbstsicher im Buche stehen und wie sie vom tüchtigen Lehrer selber immer wieder geformt werden! Sie in immer so kurz bemessener Zeit vermitteln (ach, dem gewissenhaften Lehrer ist der Schultag immer zu kurz!). Aber immer: sie *vermitteln!* Nun, das Wort geht noch. Dann ist der *Lehrer* eben wohlberatener Vermittler der Wahrheit, die im Buche steht, an den wissensdurstigen Schüler; oder seine schlaue *Methode* ist eben Vermittlerin des Lehrerwissens an die noch so bescheidene Fassungskraft des Schulkindes. *Vermitteln* also! Es gibt nämlich noch ein schlimmeres Wort im Wörterbuch manches Lehrers: es heißt »*beibringen*«, dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten *beibringen!* Da gefällt mir »vermitteln« schon besser. Aber im Lehrbuch der Psychologie steht ein noch gesegneteres Wort, es heißt »*helfen*«. Dem Schüler zu neuen Kenntnissen und Fertigkeiten — *verhelfen!* Die Hauptarbeit soll also der Schüler leisten. Er selber soll, nach Möglichkeit, das richtige Urteil und das richtige Wort — als Zeichen für den richtigen Begriff — suchen und finden. Der Lehrer soll ihm bloß helfen dazu. Jetzt steht der Unterricht auch im Dienste des Wörtchens »*zum*«; die Aufgabe des Unterrichtes sei, sagten wir: dem Schüler zu richtigem Urteilen und *zum* richtigen Urteilen zu verhelfen. Jetzt dient der Lehrer nicht nur dem materialen Ziel des Unterrichtes, sondern — bewußt und planmäßig — auch dem formalen: *Kräfte*

wecken und entwickeln! Wahrhaftig, eine ganze Methodik liegt im einen Satz von Pestalozzi: »*Langsam selber zu Erfahrungen* (Kenntnissen) kommen, ist besser, als schnell Wahrheiten, die andere Leute einsehen, durch das Auswendiglernen ins Gedächtnis bringen und, mit Worten gesättigt, den freien, aufmerksamen und forschenden *Beobachtungsgeist* des eigenen Kopfes *verlieren!*«

Wie wenig von dieser Pestalozzischen Unterrichtsweisheit besitzen wir Lehrer immer noch! Wir Lehrer aller Schulstufen, bis hinauf zum Lehrstuhl der Hochschule, der Lehrer an der »Volkshochschule« schon gar nicht ausgenommen!

Er, eben der *Lehrer*, versteht seine Sache. Ihm ist sie klar. Seine Worte sind für ihn nicht leere Hülsen, sie sind für ihn trächtig von Gehalt. Seine Urteile — er hat lange genug darum gerungen — sind reif und zuverlässig. Und nun hat er die beneidenswerte Aufgabe, sein Wissen an dankbare Schüler *weiterzugeben.* (»Weitergeben?« Das Wort tönt immerhin besser als »Beibringen«; schöner tönt »Vermitteln«, am schönsten aber doch — »Helfen«.)

Seine Kenntnisse also weiterzugeben! Sie selbstverständlich vorher zu erklären! Und daran zu glauben, der Schüler werde dabei das gleiche denken wie der erklärende Lehrer, er werde jedes Wort genau so apperzipieren, wie es der Lehrer meine, und damit noch nicht zufrieden sein, sondern schon auf dem Heimweg, sicher aber dann zu Hause beim Schein des Studierlämpchens, sich noch weiter mit dem empfangenen Stoffe auseinandersetzen — bis die neuen Kenntnisse ihm nicht weniger klar wären, als sie dem Lehrer waren, der sie ihm »beibringen«, nein »weitergeben«, nein »vermitteln« durfte.

Gestehen wir es nur: noch heute — 200 Jahre nach der Geburt Pestalozzis — ist eine der größten Sünden des Schulunterrichtes die, daß der Lehrer immer noch zuviel selber urteilt, anstatt den Schüler zum genauen Beobachten und überlegten Urteilen anzuregen; daß in allen Schulstuben noch immer der Lehrer zuviel redet, anstatt die Schüler zum Reden zu bringen; daß noch überall der Lehrer zu viel selber frägt, anstatt so interessant zu unterrichten, daß die Schüler sich innerlich gedrängt fühlen, selber Fragen zu stellen oder Probleme aufzuwerfen; daß der vom Stoffe gehetzte Lehrer — um ja die Zeit nicht »unnütz« zu verlieren! — immer noch die üble Gewohnheit hat, das schiefe Urteil eines Schülers rasch und unwillig selber zu korrigieren, den Schüler wegen eines solch bösen Vergehens sogar anzufahren, anstatt ihm und den Mitschülern Gelegenheit zu geben, sich damit auseinanderzusetzen und dabei einander sogar — bildlich gesprochen — in die Haare zu geraten; daß in zu vielen Lehrerfragen noch immer wenigstens zwei Drittel der Antwort schon enthalten sind, so daß die Schüler bloß mechanisch ja oder nein zu sagen haben [3]; daß die Lehrer aller Schulen sich immer noch zu viel damit begnügen, bloß Fragen zu stellen, anstatt fruchtbare und gesegnete Denkanstöße zu geben. »*Langsam selber* zu Erfahrungen kommen . . . ist besser als . . . den *Beobachtungsgeist* des eigenen Kopfes *verlieren* [4].« Ich kannte einen Psychologie-Lehrer, der vor Freude strahlte, wenn ein

---

[3] Noch etwas zum Thema *Frage* (des Lehrers oder des Buches): Es gibt in einer Diözese der Schweiz einen trefflichen neuen Katechismus. Nur einen Fehler — einen methodischen — finde ich an ihm: In seiner *Frage*stellung hat er auf die erwähnten Grundsätze der neuern Methodik zu wenig Rücksicht genommen.

[4] Im Anschluß an das Goethe-Jubiläums-Jahr darf ich an ein Bekenntnis des Dichters in »Dichtung und Wahrheit« (3. Teil, 11. Buch) hinweisen. Es war in seiner Straßburger Zeit. Zum großen Erstaunen eines Kunsthistorikers hatte der junge

Schüler diese Pestalozzische Unterrichtsweisheit fehlerlos — nur aufsagen konnte.

»Die wichtigste Aufgabe alles Unterrichtes ist die: dem Schüler zu richtigen Urteilen und *zum* richtigen Urteilen zu *verhelfen.*«

Wie bringen wir das fertig? Beschwören wir den Geist Pestalozzis zum letzten Male! »Man bringt die Menschen vom Irrtume nicht ab, indem man den *Worten* ihrer Torheit widerspricht (will heißen: ihre falschen Urteile korrigiert), wohl aber, wenn man den *Geist der Torheit* in ihnen *auslöscht.*«

Den Geist der Torheit auslöschen! Wer das fertig brächte, würde der größte Wohltäter der Menschheit.

Den Geist der Torheit auslöschen? Das wird kein Methodiker und kein Lehrer je fertig bringen, bei keinem einzigen Menschen fertig bringen! Der Geist der Torheit wird mit uns geboren und bleibt uns bis zur letzten Stunde treu; er regiert den einen stärker als den andern, aber alle Menschen, ausnahmslos, sind ihm unterworfen. »Errare humanum est« = zum Menschen gehört auch das Irren, gehört auch »der Geist der Torheit«. Den »Geist der Torheit« also nicht auslöschen wollen — das wäre selber ein törichtes Beginnen — wohl aber ihn bekämpfen! So meinte es wohl auch Pestalozzi.

Pestalozzi findet eine Hauptquelle vieler Irrtümer der Menschen in der unentwickelten Denk- oder Urteilsfähigkeit. Einverstanden! Eine andere, vielleicht noch wichtigere Quelle liegt anderswo. Der »Geist der Torheit« liegt nicht nur im *Kopfe* des Menschen, sondern, besonders wo es sich nicht um abstrakte, rein theoretische, sondern um praktische, ins Leben und gar ins persönliche Leben einschneidende Urteile handelt, im *Herzen.* Wenn wir Menschen so oft falsch urteilen; wenn uns oft Wahrheiten oder Beweise, die an sich klar, fast selbstverständlich sind, nicht einleuchten, so liegt der Grund vielfach nicht in der mangelhaften Urteilsfähigkeit des Kopfes, sondern im Herzen, in den Gefühlen, in Denk- und Lebensgewohnheiten, mit denen wir nicht brechen wollen oder zu brechen die Kraft und den Mut nicht haben, kurz, in unserer ganzen, durch Anlage, Erziehung und Übung geschaffenen Streberichtung. »Le cœur a des raisons que la raison ne connaît pas.« Es wird schon so sein, wie vor 600 Jahren der Verfasser der »Nachfolge Christi« geschrieben hat: »Wir urteilen über eine Sache« — fügen wir bei: auch über eine Person! — »in der Regel so, wie sie uns am Herzen liegt.« Gibt es kein Mittel gegen solche Falschurteile? P. Erich Przywara SJ., nennt es: »Wir müssen unser Herz reinigen von aller Unlauterkeit, damit wir fähig werden, die Wahrheit zu schauen.«

Erziehung zur Urteilsfähigkeit ist also nicht nur eine intellektuelle Angelegenheit, sondern mindestens ebenso sehr eine moralische: Erziehung zur Wahrhaftigkeit, zu Gerechtigkeit und Liebe, zu Tapferkeit im ganzen sittlichen Leben, Erziehung zum Mute, eine Wahrheit anzunehmen, sich zu ihr zu bekennen, auch wenn sie uns unbequem ist, von uns Opfer verlangt oder — um noch einmal mit Pestalozzi zu reden — uns »nicht in den Kram paßt«.

Ein Seminar wird darum seiner Aufgabe, die Schüler zur Urteilsfähigkeit zu erziehen, nur genügen, wenn es sie auch zu diesen *Tugenden* zu erziehen versteht.

Goethe auf einen Mangel am »vollendeten« Turm aufmerksam gemacht. »*Wer hat Ihnen das gesagt?*« erkundigt sich der Kenner. Goethe antwortete: »*Der Turm selber!*« »Ich habe ihn so lange und aufmerksam betrachtet . . ., daß er sich zuletzt entschloß, mir dieses Geheimnis zu gestehen.« Und dann erklärte er: »Aber so sollte es mir immer ergehen, daß ich *durch Anschauen und Betrachten* der Dinge erst *mühsam* zu einem Begriffe gelangen mußte, der mir vielleicht *nicht so auffallend und fruchtbar gewesen wäre,* wenn man mir ihn *überliefert* hätte.«