

Der Bildungswille des Lehrers

Autor(en): **[s.n.]**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **14 (1928)**

Heft 52

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-538918>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

gelassen. Die akademischen Grade fremder Universitäten werden nicht anerkannt. Deshalb sind auch die fremdsprachigen polnischen Studenten genötigt, Polnisch zu lernen und ihre Studien an den Landes-Universitäten zu machen, sofern sie ihren Beruf in Polen auszuüben gedenken.

So erstreckt sich die Schulgesetzgebung Polens über alle Gebiete der Erziehung und des Unter-

richtes. Die Regierung setzt volles Vertrauen in ihre Schulen, durch die sie dem Lande wieder eine einheitliche nationale Kultur zu geben hofft. Bei dem bestehenden energischen Willen der führenden Staatsmänner und bei der nicht zu leugnenden natürlichen Intelligenz der Bevölkerung ist an der baldigen Erreichung dieses Zieles nicht zu zweifeln.

Der Bildungswille des Lehrers *)

1. Die Bildungswirkung geht wesentlich vom Bildungsgute aus. Sie hat aber notwendige Vorbedingungen im Schüler wie im Lehrer. Beide müssen dem toten Stoff von ihrem eigenen Leben geben, damit er wirken kann. Dabei hat aber die seelische Bewegung der beiden im Bildungsvorgang eine verschiedene Richtung. Das Interesse des Schülers ist zu allererst dem Lehrgut zugewendet. Der Aufblick zur Lehrpersönlichkeit ist ihm nur eine Hilfe zur sachlichen Ergriffenheit. Das Interesse des Lehrers dagegen gehört im Grunde ganz dem Schüler. So lehrt er in der Sache lebt, er bleibt auch als Lehrer Erzieher. Alles Lehrgut ist ihm nur ein Mittel zur Höherführung seines Zöglings.

So ist denn dieser Bildungswille, der nur die Sonderform des Erziehungswillens in der Funktion der Lehre ist, das erste, was der Lehrer zum Bildungserfolg beisteuern muß. Er ist auf das Beste des Schülers, auf seine persönliche Vollendung, gerichtet. Es darf also der pädagogische Eros nicht an den vitalen Werten des Kindes haften, an seiner unbewußten Liebendürftigkeit und rührenden Hilflosigkeit etwa, auch nicht an den ersten Anzeichen seines geistigen Wertes, an seiner Begabungshöhe oder Begabungsart. Die pädagogische Liebe würde sonst in einer vergänglichen Neigung oder unzeitigen Freundschaft stecken bleiben. Sie muß aber als heilige Liebe auf die letzten Wertmöglichkeiten des Zöglings sehen, muß Heilswille am Kinde sein. — Gerade die Bildungsfunktion verlangt am meisten diesen lautereren Bildungswillen. Sie wird ja zumeist von Berufserziehern ausgeübt, die weder in Blutsverbindung noch in täglichem Umgang mit dem Zöglinge stehen. Verstünde man also hier unter Liebe ausschließlich jenes irrationale Erleben, das — wie zumeist die sinnliche Liebe — schicksalsmäßig über den Menschen kommt, ohne daß er es rufen oder abwehren kann, oder würde man nur noch die geistige Neigung als solche gelten lassen, die ihre Lieblinge unter den Talenten

wählt, so wäre ein gleichmäßig liebevolles Interesse für jeden der anvertrauten Schüler eine Unmöglichkeit. Erst jene heilige Liebe, die in jedem Kinde die gleiche Menschenwürde sieht und ihm zu ihrer Entfaltung verhelfen will, kann Trägerin eines allgemeinen und doch glühenden Bildungswillens sein. Der Lehrer nimmt in ihm teil am religiösen Seeleneifer. Er will das Heil des Kindes, die Bildung der Persönlichkeit im natürlichen und Gnadensinn. Dieser Heilswille ist jedem Erzieher erreichbar. Sein radikales Fehlen wäre ebenso schuldbar, wie das Fehlen der Gottes- und Nächstenliebe schuldbar ist. Es würde von der Blindheit für die letzten Personwerte zeugen und ein böses Wesen verraten. So ist denn auch der liebe-lose Lehrer unfähig zur Jugendbildung. Er sieht die Schönheit und die Größe seiner Aufgabe nicht. Die Entfaltung werdenden Menschengestes ist ihm nichts. So kann er das Gutmeinen nicht finden. Wie sinnlose Kraftvergeubung erscheint ihm alle Bildungsmühe. Schroff und hämisch ist sein Unterrichten. Es hat keinen Widerhall im Schülerherzen. Wie eine feindliche Macht tritt er in die Klasse: „Es steht ihm an der Stirn geschrieben, daß er nicht mag einen Menschen lieben.“ Kenntnisse kann der liebe-lose Lehrer aufnötigen, Bildung kann er nicht geben. — Der Lehrer guten Wesens dagegen findet immer ein Glämmchen Erzieherliebe in sich. Die Berufshingabe facht es an. Der herzliche Umgang mit den Schülern bringt es zum Lobern. Das Unterrichten ist ein Geben und Nehmen; es läßt immer tiefere Blicke in die Wertmöglichkeiten jedes einzelnen tun und wölbt darüber den religiösen Glauben vom ewigen Wert eines, wenn auch noch so geistesarmen Menschenwesens. So steht das Erbarmen mit den bildungshungrigen Seelen im Hintergrunde aller Lehrarbeit und gibt ihr den Ton, der die Gemüter aufschließt. Der liebevolle Bildungswille des Lehrers schafft die Atmosphäre, in der Bildung gedeiht.

2. Ist der Bildungswille mit einem entsprechenden Maß pädagogischer Begabung verbunden, so entquillt aus beiden die Einfühlung in

*) Aus „Jugendbildung“ von Dr. F. X. Eggersdorfer. Verlag Kösel & Pustet, München, 1928.

den Schüler, das Verstehen des Kindes oder die eigenartige „pädagogische Erkenntnis“. Dieses Verstehen ist aber in der Bildungsfunktion eigener Art. Es ist nicht mehr bloß ein Begreifen der kindlichen Eigenart, die als ein Gegebenes angesehen wird oder die doch in der allmählichen Entfaltung natürlichen Wachstums betrachtet wird. Ein solches Einfühlen kann für die Funktionen der Pflege und Führung genügen. Im Bildungsvorgang dagegen ist der kindliche Geist immerfort in Bewegung. Pädagogische Einfühlung ist hier ein Miterleben des kindlichen Erlebens. Der Lehrer muß den Erkenntnisablauf, die begleitende Gefühlsturbulenz, die aufquellenden Willensregungen in ihrem Flusse auffassen, um ihnen jeden Schritt der Unterrichtsführung anpassen zu können. Diese Fähigkeit der pädagogischen Einfühlung ist nun zweifellos eine ursprüngliche Veranlagung des geborenen Lehrers. Sie wird aber durch Übung umso mehr entwickelt und gesteigert werden können, je glühender die Hingabe der Lehrerpersönlichkeit an ihre Berufsaufgaben ist.

Verhältnismäßig leicht ist die Fühlung mit dem Schüler im Einzelunterricht aufrecht zu erhalten. Aller Umgang, jedes angeregte Gespräch schult ja bereits diesen geistigen Verkehr zu zweien. Zudem sind die Äußerungen des Interesses, des Verständnisses, der Ergriffenheit, aber auch der Langeweile, des Nichtverstehens, des Zweifels und Unwillens, der Ablehnung und Kälte so eindeutig, daß der geistig gewandte Lehrer den Kontakt mit dem Schüler nicht verlieren kann. — Einfühlung als Lehrbegabung zeigt sich erst in der Führung einer Klasse. Hier ist es ein fundamentaler Fehler, wenn der Lehrer jene innere Berührung nur mit einem Schüler oder mit einem Teil der Klasse erreicht. Sein Unterrichten ist dann ein Verhandeln nur mit einer Schicht der Schüler, die er allein beschäftigt und bildet. Es muß ihm aber grundsätzliche Forderung sein, in allen gestaltende Kraft zu entbinden. Alle müssen an seinen Lippen hängen, alle im Blickfeld seines Bewußtseins stehen. Der Letzte noch muß sich in seiner innern geistigen Arbeit unter der Kontrolle des Lehrers wissen. Und doch kann nicht die Absicht der Kontrolle oder der Wille zur Unterrichtsdiziplin die Erfüllung jener Forderung sein. Diese ist erst erreicht, wenn es der Lehrer versteht, die Klasse in eine Gemeinschaft geistiger Arbeit zusammenzuschließen. Lehren ist wesentlich ein Gemeinschaftsakt. Die Gemeinschaft aber entsteht durch das Untertauchen der beteiligten Gemeinschaftsglieder in der einen Sache. Die unterrichtliche Nötigung zur Sache setzt aber ein feines Organ für das drohende Abgleiten

eines jeden Klassengliedes vom Sachinteresse voraus. Die pädagogische Einfühlung gebiert also im Klassenunterricht ein halbberußtes Gewebe von methodischen Reaktionen, die alle das Ziel verfolgen, die Bildungsgemeinschaft lebendig zu erhalten. Karschensteiner beschreibt diesen echten Klassenunterricht also: „Während ich absichtlich ganz vom Sachlichen beherrscht zu sein scheine, gleitet mein Blick beständig über die Klasse und tastet jedes Schülergehalt ab. Tausend Wahrnehmungen beeinflussen von der Randzone des Bewußtseins her den Gang und die Gestaltung der Lektion, Fragen und Antworten, über alle Köpfe zerstreut, vermehren die Zahl der halbberußten Wahrnehmungen und wirken auf die im Blickfeld stehenden logischen Entwicklungen und methodischen Darstellungen ein. Auch der ungefragte Schüler bekommt im Kreuzfeuer das sichere Empfinden, daß er in einem Zauberkreis steht“. Wo immer es also dem Klassenlehrer gelingt, aus einer atomisierten Masse eine geistig arbeitende Gemeinschaft zu bilden, da weiß er, daß ihm auch die pädagogische Einfühlung gelungen ist. Solange er unter dem Abschweifen und der Zerfahrenheit der Klasse leidet, hat er noch um diese wichtige Vorbedingung des Bildungserfolges zu ringen.

Die Kunde von dem Innenleben der Schüler im Bildungsvorgang erhält der Lehrer nur zum geringeren Teil in Frage und Antwort, zum größeren Teil aber in jener reichen sprachlichen menschlichen Ausdrucks, die ihm in Haltung und Miene, Blick und Geste die Zeichen des gespannten und erlahmenden Interesses und des fortschreitenden oder gehemmten Verständnisses zuträgt. Die sichere Deutung der seelischen Gesamtlage einer Klasse aus solchen Anzeichen genügt aber nicht. Der gleiche Blick muß auch auf den Gegenstand gerichtet sein und muß in ihm die augenblicklichen Lehrhilfen erspähen. Pädagogische Einfühlung ist in der Bildungsarbeit immer eine Zusammenschau von Klasse und Lehrgut, denn gerade in dem Zusammentreffen des Bildungswillens des Lehrers mit den Schülerinteressen am Lehrgut ist der Keimpunkt für die Formung der Persönlichkeit zu sehen.

3. So ergibt sich als dritte Bildungsbedingung von seiten des Lehrers die Beherrschung des Lehrstoffes. Selbstverständlich ist für alles Lehren eine überlegene Kenntnis des Lehrgegenstandes notwendig. Doch ist diese nicht mit möglichst breitem Detailwissen in dem betreffenden Lehrfache zu verwechseln. Fachgelehrsamkeit ist nicht selten ein Hemmnis für das Lehrgeschick und eine Quelle für öden didaktischen Doktrinarismus. Jene Beherrschung verlangt vielmehr ein Durchschauern des Stoffes nach der dreifachen Hin-

sicht der anschaulichen Grundlagen, der begrifflichen Gehalte und des Wertcharakters. Diese dreifache Klarheit ermöglicht es dem didaktischen Künstler, seine Schüler in jedem Schritte des Unterrichts an den Gegenstand zu fesseln. Durch immer neue anschauliche Momente erregt er ihre natürliche Aufmerksamkeit, durch die Erarbeitung des Begrifflichen ihre geistige Selbsttätigkeit, durch leise Wertbetonung überträgt er auf sie seine eigene Wertschätzung des Gegenstandes. Auf diese Weise wird jene dreifache Beherrschung des Lehrstoffes die Grundlage der Lehrkunst.

Didaktische Beherrschung des Unterrichtsstoffes ist aber im Grunde wieder bedingt durch das Interesse an ihm. Naturgemäß kann dieses Interesse nicht bei jedem das gleiche sein und für jeden Gegenstand des Unterrichts. Nur für das vermag der einzelne ein vollendeter Lehrer zu werden, was ihm gemäß ist. So wird der Unterricht immer von der Lehrer-Individualität beeinflusst sein. Sowohl in der Veranschaulichung, wie in der denkenden Verarbeitung, wie auch in der Bewertung und Verwertung des Lehrgutes, wird sich der Begabungstyp des Lehrenden Geltung verschaffen.

Jedes elementare Können in der Erzähl- und Fragekunst, in Tafelschrift und Zeichnen, in Formen und Singen tritt in den Dienst der umfassenden Lehrkunst. So wird nicht bloß tatsächlich das Gleiche von Verschiedenen verschieden gelehrt, es soll auch der idealen Forderung nach so sein. Lehren ist nicht eine Technik, die ein für allemal durch Naturgesetze festgelegt ist, sondern die Kunst einer Erzieher-Individualität. Der geistvolle Erzähler wird seine Unterrichtsziele auf anderem Wege erreichen, als der gewandte Zeichner und Plastiker. Und doch kann sie jeder ganz erreichen. So besteht der Grundsatz zurecht: „Unterrichte gemäß deiner Individualität!“

Dieser Grundsatz muß freilich von dem anderen unterbaut sein: „Gestalte vor allem deine Individualität nach dem Personideal, das für dich verpflichtend und erreichbar ist!“ In der individuellen Art zu lehren offenbart sich nämlich zugleich die Werttiefe der Lehrerpersönlichkeit. Sachinteresse, Sinninteresse und Wertinteresse müssen in ihr lebendig sein, wenn sie die Schüler vom Sach- und Leistungswissen zum Kultur- oder Bildungswissen und zum Heilswissen emporführen soll. Da wohl die niederen Interessen ohne die höheren bestehen können, nicht aber diese ohne jene, so ist das Wertinteresse oder die „Wertfülltheit“ des Lehrers ausschlaggebend für die letzte Beherrschung des Lehrgutes. Der voll-

kommene Lehrer ist ein Bekenner seiner Überzeugungen. Er sieht in und hinter seinem Lehrgut einen Kosmos von Wahrheiten und Forderungen, dem er in Hingabe dient und dem er die Hingabe seiner Schüler zuführt. Rechtes Lehren ist im tiefsten Grunde ein „Zeugnissen“ von der Erlösungskraft der Wahrheit.

4. Bildungswille, pädagogische Einfühlung und Stoffbeherrschung sind die Voraussetzung für die didaktische Meisterschaft als der unmittelbarsten Beisteuer des Lehrers zur Bildung des Schülers. Die Kunstwirkung der formtüchtigen Lektion tritt als ein besonderes steigerndes Moment in die Struktur der Lehrfunktion. Sie erhöht die Aufgeschlossenheit des Schülers, entflammt seinen Arbeitswillen, hebt die Plastik des Gebotenen, erregt den Eifer des Verstehens, bringt den Wertreichtum des Erschlossenen zum Leuchten. Künstlerische Gestaltung der Lektionen ist der Weg in die Tiefe der pädagogischen Wirkung.

Es ist aber ein Mißverständnis, die Kunstform des Unterrichts in einer bestimmten Stoffdarbietung — etwa im Formalstufensystem nach Ziller'scher Anweisung — zu suchen. Nach solcher Auffassung würde in der didaktischen Kunst der Lehrstoff geformt, während doch in der ganzen Bildungsarbeit der Schüler geformt werden soll. In Wirklichkeit ist es weder der Lehrstoff allein, noch der Schüler allein, der der formenden Kunst des didaktischen Meisters unterliegt, sondern die Begegnung des Schülers mit dem Bildungsgut. Das Zusammentreffen des aufnehmenden Geistes mit dem Gegenstand, der von ihm aufgenommen werden soll, gestaltet der Lehrer. Er kann diese Begegnung auf Grund lebendiger Einfühlung in die Geisteslage seiner Schüler und souveräner Beherrschung des Stoffes teilweise vorher berechnen. In dieser Möglichkeit findet alle Vorbereitung von Lektionen, auch jene nach einem formalen Stufenbau, ihre Rechtfertigung. Ja, es ist gewiß, daß ohne Vorbereitung und Vorberechnung der didaktischen Wirkung auch der methodische Meister allen Gefahren und Zufällen der Lehrimprovisation ausgesetzt sein wird. Die freie Unterrichtsarbeit so gut wie die gebundene bedarf der Rationalisierung durch den Lehrer.

Immerzu kann die letzte Formung der Lektion erst in der Unterrichtsarbeit selbst erfolgen. Hier erst offenbart sich die didaktische Meisterschaft. Methodische Kunst ist nicht etwa eine Technik, die in Regeln mechanisiert werden könnte, die ein für allemal gelten. In der unmittelbaren Unterrichtsarbeit erhält die Lektion ihre Form, die in jedem Augenblick ebenso bedingt ist durch die Einfühlung

in die Geisteslage des Schülers, wie durch das Wissen um die Anforderungen des Lehrgutes. Die Lehrkunst kann sich also nur in der Leitung der Lernerarbeit des Schülers auswirken, wobei mit intuitiver Sicherheit die Einfühlung in die Lernenden und das Hineindenken in das Lehrgut erfolgen muß, ohne daß dadurch die begeisternde Schönheit des Lehraktes verloren geht. Solche Meisterhaftigkeit ist zuletzt eine Sache besonderer Begabung, die durch Übung und Besinnung auf die Gesetze der Lehrkunst gesteigert wird.

Die kritische Rückschau, die der Unterrichtsarbeit nachfolgt, ist für die Entfaltung der didaktischen Meisterhaftigkeit von besonderer Bedeutung. Wie in aller Kunst, so versprechen auch in der Lehrkunst nicht die schnellfertigen Blender höchste Leistungen, sondern die nie fertigenden, nie mit sich zufriedenen Arbeiter, die jede Unterrichtserfahrung zu einem Anstoß immer neuen Ringens um die Vollendung nehmen.

Es kann sich aber die didaktische Meisterhaftigkeit viel weniger im Einzelunterricht als im Klassenunterricht entfalten. An sich steigt nämlich die Anregung zur didaktischen Form mit der Zahl der Schüler. Gelingt es dem Meister des Unterrichts alle Schüler zu gemeinsamer geistiger Arbeit zu verbinden, so fließen ihm in solcher Gemeinschaft so viele Erlebnisströme zu, als sich Schüler mit dem Gegenstande lebhaft beschäftigen. Hier erst wird das Bildungsgut vielfach befragt, beurteilt, bewertet, und diese vielfältige Auseinandersetzung mit der Sache kommt im Untersuchungsgang irgendwie zum Ausdruck, wirkt wegweisend, berichtend, begeisternd auf den Lehrer und seine Gestaltung der Lektion. Guter Klassenunterricht ist so dem Spiel auf einem großen Orgelwerk vergleichbar. Hier sind ganz andere Möglichkeiten, „um der Stunde ihren individuellen Klang zu geben“,¹⁾ als im Unterricht weniger oder eines einzelnen Schü-

lers. Schon Quintilian hat gesehen, daß die Schüler nur im Klassenunterricht den „sensus communis“, die Stellungnahme der Gemeinschaft zu einer Sache erleben können: „Zu Hause kann der Schüler nur lernen, was ihm beigebracht wird, in der Schule auch, was für andere gilt.“

Dieses Gesetz der Massenanstregung für die didaktische Formgebung würde bis an die Grenze stimmlicher Beherrschung einer Schülerschaft gelten, wenn es allein maßgebend sein könnte. Tatsächlich sehen wir ja im akademischen oder öffentlichen Vortragswesen die Anregung des Vortragenden mit der Masse der aufmerksam Hörenden wachsen. Im Unterricht dagegen sind neben der Lehrfunktion auch ständig Maßnahmen der Pflege und Führung zu üben. So sind dem fruchtbaren Massenunterricht enge Grenzen gezogen, innerhalb derer der Lehrer eben noch alle Schüler zu beherrschen, an den Gegenstand zu fesseln und in selbständiger Lernerarbeit zu beschäftigen vermag. Wieder hat schon Quintilian diese Grenzen gesehen. „Auch ich“, sagte er, „möchte mein Kind nicht dahin schicken, wo es vernachlässigt wird.“ An sich würde jeder individuelle Bildungsfall mit Rücksicht auf die Lehrkraft, den Lehrstoff und die Schülerschaft ein besonderes Maß der Klassenbesetzung notwendig machen. Im allgemeinen jedoch wird didaktische Meisterhaftigkeit in mäßig besetzten Klassen die größte Bildungswirkung erreichen.

So erhält denn die Lehrarbeit ihren Antrieb aus dem Bildungswillen des Lehrers, wird ständig beraten durch die pädagogische Einfühlung in den Schüler, ist geleitet durch die Beherrschung des Stoffes und erhält schließlich in der didaktischen Meisterhaftigkeit jene Leichtigkeit des Könnens und jene Sicherheit in der Wahl der Mittel, die alles Ueberlegte und Mühsame vergessen läßt.

Schulnachrichten

Luzern. Ein Beitrag zur Heimatkunde. (Eing.) Am 11. Dezember versammelte sich die Bezirkskonferenz der Primarlehrerschaft der Stadt zur Anhörung eines Referates über Alt-Luzern, verbunden mit Lichtbildern aus Diebold Schillings Chronik. Der Referent, Herr Sek.-Lehrer Felix Jenny, hatte sich mit den einschlägigen Publikationen vertraut gemacht und war darum imstande, ein reiches, kritisch sorgfältig gesichtetes Material zu bieten. Sitten und Gebräuche der „guten alten Zeit“ mit ihren frisch-fröhlichen, kriegerischen, wohl auch trinkfesten Bürgern, das Zunftwesen, die bauliche Struktur des Städtchens mit dem Festungsgürtel, Kunst und Gewerbe, das Gerichts-

wesen, Strafsarten (Trülle, Pranger, Folter, Schwemmen, Gottesurteile), Kriege, Siege, Burgunderbeute, Söldnerwesen, Spiele (Osterspiele, Fastnacht), Feste (Empfang Kaiser Sigismunds), Wettschießen der Jung-Luzerner Armbrustschützen mit den Altdorfern, Feuerbrünste, Arienbach-Uberschwemmungen . . . all das mit geschichtlichen Ereignissen geschickt durchwirkt, wurde anhand von Bildern aus Diebold Schillings Chronik lebenswarm dargeboten, oft mit erfrischendem Humor gewürzt. Herr Bibliothekar Dr. Silber hatte in freundlicher Weise die Diapositive zur Verfügung gestellt, was bestens verdankt wurde.

Daß die edle „Gräfin Gutta von Rothenburg“ Stifterin der Barsüßerkirche sei, hat der geschichtlichen Forschung nicht standgehalten. Ebenso wird „der Bet-

¹⁾ E. Weber, Didaktik. Ansbach 1925. S. 212.