

Lehrer und Schüler in ihrem Verhältnis zueinander

Autor(en): **Sternberg, E.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **23 (1937)**

Heft 16

PDF erstellt am: **18.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-536156>

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.

sche Pädagogik auf dem Grund und Boden sicherer philosophischer und theologischer Erkenntnisse. Auch diese schützen sie vor Einseitigkeiten. Sie hat stets festgehalten an der Freiheit des menschlichen Willens und sie gegen Deterministen jeder Art verteidigt, so sehr sie auch die Hemmungen und Begrenzungen der freien Willensbetätigung kennt und anerkennt. Sie weiss um das wunderbare Wirken der göttlichen Gnade, das den freien Willen nicht zwingt, wohl aber anregt, stärkt und zur Vollendung führt. Sie ist auch überzeugt von dem erzieherischen Walten der göttlichen Vorsehung im Leben des Einzelnen wie der gesamten Menschheit, die *modo suavi et forti* alles zu seinem Ziele führt. Deshalb hat sie immer die Möglichkeit und den Segen der Erziehung betont, auch fruchtbare Erziehungsmethoden gebilligt und empfohlen und Erziehungshilfen bereitgestellt.

Andererseits kennt die katholische Pädagogik auch die individuelle Einmaligkeit und

Verschiedenheit des Menschen! Individualität und Eigenart will sie nicht auslöschen, wohl aber veredeln und höherführen. Sie anerkennt auch die Erbsünde mit ihren Folgen und damit die schmerzliche Einengung des menschlichen Willens und Könnens.

Wie die katholische Kirche nie einem Extrem verfällt, sondern stets die grosse Linie der Mitte einhält, so ist sich auch die von ihr inspirierte katholische Pädagogik bewusst nicht nur der frohen Hoffnungen und Aussichten, sondern auch der Beengungen und Grenzen erzieherischer Beeinflussung.

Deshalb bleibt sie auch der Erbforschung äusserst dankbar, wenn es ihr gelingt, mehr und mehr die Möglichkeiten der Erziehung abzustecken und die Ursachen der Begrenzung blosszulegen. Freilich wird sie sich, wie bisher, vor Ueberrumpelungen, Uebertreibungen und Verallgemeinerungen zu bewahren wissen, denn ihre Anker sitzen zu fest im Felsen der unfehlbaren Kirche.

Schönbrunn.

J. B. Schönenberger.

Lehrer und Schüler in ihrem Verhältnis zueinander

Ueber dem Heiligtum pädagogischer Wissenschaft des 19. Jahrhunderts steht das sokratische Wort: „Wissen ist Tugend“, oder besser noch die anglo-amerikanische Verdrehung dieses Wortes: „Wissen ist Tüchtigkeit und damit Macht.“ („Knowledge is power“.) Die Pädagogik wurde zur Technik. Ihr Schrifttum liess sich unter den Generalnenner bringen: Unterrichts- oder Methodenlehre. Eine Schule, die ihr Ziel in der Vermittlung eines möglichst umfangreichen objektiven Bildungsgutes sah, musste den allergrössten Wert auf die methodische Durchbildung ihrer Lehrer legen. Man kann in der Ueberbewertung des Wissensstoffes und der einseitigen Ausbildung der Kräfte des Verstandes und des Gedächtnisses einen späten Ausläufer der Aufklärung sehen. Man wurde tüchtig; aber glücklich wurde man nicht. In uner-

hörtem Fortschritt der Diesseitsbeherrschung stand man bankrott vor den jenseitigen Werten.

Das aber ist für uns Menschen ein unnatürlicher Zustand. Es bedeutet eine Spaltung unseres tiefsten Seins und macht uns krank. Die ältere Generation spürte die Krankheit wenig, war sie doch im Genuss der durch den „Kultur“-Fortschritt errungenen materiellen Güter.

Anders die Jugend um die Jahrhundertwende.

Wie einst Rousseau der einseitigen Verstandesbildung der Enzyklopädisten entgegentrat mit seinem Ruf: „Zurück zur Natur!“ und begeisterten Widerhall weckte im Herzen der besten Jugend der Sturm- und Drangzeit und hernach der Romantik, so entstand auch jetzt wieder eine Sturmbewegung. Und wieder war ihre Forderung wie damals:

Natur, Kunst, Vaterland und Religion sollen ein neues Menschentum formen und einen neuen, wieder gesunden Lebensstil bilden helfen. Mit dieser Forderung aber wurde die Jugendbewegung ganz von selbst zu einem Ereignis von grösster pädagogischer Bedeutung. Es muss als einer ihrer Siege gebucht werden, wenn alle pädagogischen Reformversuche der Nachkriegszeit von dem Schlagwort „jugendgemäss“ beherrscht wurden. Man ging nun ein auf jene Wünsche, die sich schon 1885 angekündigt hatten in einer kleinen Schrift L a g a r d e s, wo er sagt, es fehle der Jugend nicht am Idealismus, wohl aber den Alten am I d e a l.

Wohl oder übel m u s s t e die Pädagogik sich zurückbesinnen lernen auf ihre eigentliche Aufgabe, die ja nicht in der alleinigen schulischen Verstandesbildung besteht, sondern in der Formung und Führung des ganzen jungen Menschen mit Leib und Seele und Geist. Dazu aber musste man den jungen Menschen studieren. Mehr und mehr trat im pädagogischen Schrifttum an die Stelle der Unterrichtslehre die J u g e n d k u n d e.

Es war richtig und gut, dass sich die Schule der Nachkriegszeit bemühte, dem jugendlichen praktischen Betätigungsdrang mehr Spielraum zu geben (K e r s c h e n s t e i n e r) und ihrem Trieb des Selbstsuchens entgegen zu kommen (G a u d i g). Das arbeitsunterrichtliche Prinzip wurde überall als wesentlicher Bestandteil in die Reform aufgenommen.

Das bedingte eine gründliche Umwandlung des Verhältnisses von Lehrern und Schülern zueinander. Rückblickend können wir heute sagen, dass es für die Schule kein Segen war, dass der Wandel von der Autoritätsschule der Vorkriegszeit zur Arbeitsschule der Nachkriegszeit fast über Nacht vollzogen wurde, ohne dass die Möglichkeit eines ruhigen Ausreifens der neuen Ideen und damit der Grundlegung und Entwicklung einer soliden Tradition gegeben worden wäre. In

der alten Lernschule war der Lehrer Autoritätsperson, ausgerüstet mit Machtmitteln. Der Schüler hatte nur hinzunehmen, was ihm geboten wurde. Seine Tätigkeit war wesentlich ein Aufmerken, Behalten, Wiedergeben und Verarbeiten des Gegebenen, nur in seltenen Fällen eine Eigenleistung. Nicht als ob das i m m e r als etwas Unerträgliches empfunden worden wäre. Man darf nicht vergessen, dass der Charakter der Schule kein anderer war, als der des gesamten Lebens jener Zeit. Auch die E l t e r n besaßen in der damals noch kinderreichen Familie eine ganz andere Autorität als in der spätern, kinderarmen Zeit nach dem Kriege. Wie Vater und Mutter da, wo nur ein oder zwei Kinder sind, ganz von selbst viel weniger Respektsperson sind als vielmehr zunächst beim Kleinen S p i e l g e f ä h r t e und beim Heranwachsenden F r e u n d, so wurde nun auch in der Schule aus dem Lehrer der G e f ä h r t e, aus der Amtsperson der K a m e r a d der Schüler in gemeinsamer Arbeit, im Sport und auf Wanderungen. Schön und gut, wenn er es verstand, bei aller Lockerung der äusseren Zucht die Führung fest in der Hand zu behalten und bei allem Eingehen auf jugendliches Wünschen und Wollen nur echtes, wertvolles Bildungsgut in die Arbeit der Schule hineinzu lassen. Aber s c h w e r war diese Aufgabe, ja für viele z u s c h w e r. Wenn heute schon vielfach geklagt wird über ein Zurückgehen der Leistungen unter den Jungakademikern, liegt nicht der letzte Grund dafür in den Fehlern jener Experimentierjahre.

Es gab zunächst Uebertreibungen und Ueberspanntheiten auf beiden Seiten, in den Forderungen der Jugend wie im Gebaren vieler Alten. Selbständigkeit und Selbsttätigkeit wurde von vielen Jugendlichen aufgefasst als Ermunterung zur ehrfurchtslosen Kritikasterei. Andererseits machte die oft falsch verstandene Forderung, den jugendlichen Standpunkt ernst zu nehmen und ihm sein Recht zu lassen, manchen Lehrer selbstunsicher und liess ihn alle zielbewusste Füh-

rung verlieren. Mancher Unverständige machte aus einer Schulstunde eine Universitäts-Seminarübung im kleinen, als gelte es, aus jedem Pennäler einen Forscher zu machen. Einfache Binsenwahrheiten wurden zu schwerwiegenden Problemen. Da gab es Lehrer, die in Demut ins Nichts versanken, während die Klasse sich in wirrer Debattierlust tummelte und die tiefsten Fragen der Menschheit überheblich vor das Forum ihrer noch unreifen Intelligenz zerrte, um sie dort — meist in negativem Sinne — zu „entscheiden“, oder — was viel häufiger geschah — ungeklärt und ungelöst wieder zu entlassen. Wir haben gedruckte Berichte und Fachzeitschriften von solchen „Musterstunden“. Der gewandte Grofsprecher kam hier zu seinem Recht, nicht aber der zurückhaltende, gründliche Denker. Manche Entgleisung im geistigen Bereich findet dort ihre menschliche Erklärung. Man hatte der Jugend zu viel zugetraut. Das Ende war dann nicht Hochschätzung, sondern Geringschätzung aller geistigen Arbeit. Trotz allen Liebeswerbens hat die Schule der Nachkriegszeit die Jugend nicht zu bejahender Einstellung der Schule gegenüber bringen können. Man hat es an einem fehlen lassen, wonach sie selbst verlangt: an zielsicherer, fester Führung und an einem gewissen Mass gesunder Härte.

Es musste ein Wandel kommen. Er bereitete sich vor zunächst in der Tatsache, dass mehr als zu frühern Zeiten das Interesse an der Schule als Unterrichtsanstalt zurücktrat vor dem Interesse an der Schule als Erziehungsanstalt. Die Charakterschule wurde die Forderung des Tages. Damit gewann die Lehrerpersönlichkeit wieder ihre volle Bedeutung. Nicht Erziehungsbeamter, nicht nur Kamerad, sondern Führer muss der Lehrer der neuen Schule sein. Für die Uebergangszeit entstehen hier ähnliche Schwierigkeiten wie einst beim Uebergang von der Lernschule zur Ar-

beitsschule. Keiner kann sich von heute auf morgen ganz ummodeln. Und so geschieht denn auch die Wandlung allmählich. Die Ausbildung und Auslese des Lehrernachwuchses gewinnt erhöhte Bedeutung; denn wie nur der Lehrer etwas beibringen kann, der selbst etwas weiss, so kann nur der charakterliche Erziehungsarbeit leisten, der diese an sich selbst erfahren hat.

Auch heute soll kameradschaftlicher Geist die Schulstube beherrschen, aber nicht öde Gleichmacherei, vielmehr jene von Autorität getragene Kameradschaft. Ein Verwischen der Grenzen wirkt leicht wie ein sich Anbiedern. Es macht den Erwachsenen lächerlich und die Jugend frech.

Der Lehrer gewinnt am leichtesten Einfluss auf die Jugend, der zwar eine gewisse Reserve zu wahren versteht, von dem sie aber weiss, dass sein Herz ihr gehört, dass er ihr wohl will, auch wenn er streng sein muss und unbeliebte Forderungen stellt. Nicht immer ist dieser Einfluss für ihn selbst gleich bemerkbar. Hier wirkt sich eine bestimmte psychologische Erscheinung aus: der unverdorbene Mensch ist meistens bemüht, seine Seele gerade vor dem zu verbergen, der ihn am tiefsten durchschaut und dem er infolgedessen am besten vertrauen könnte. So sperrt sich mancher Jugendliche äusserlich gegen den Erzieher am meisten, von dem er sich am tiefsten beeinflusst fühlt. In den Entwicklungsjahren kann dieses sich-Sperren äusserlich zu Trotz, Ablehnung und Schimpfen führen. Man will eben eine Maske tragen vor der Klasse und — vor dem Lehrer selbst. In Mädchenschulen kommt es bisweilen vor, dass Gleichaltrige ein solches Spiel durchschauen und als Schwärmen deuten. Aber auch der erfahrene Lehrer schaut hinter die Maske. Es wäre verfehlt, aus Ungezogenheiten, die so zu erklären sind, Haupt- und Staatsaktionen zu machen. Man muss auch überhören und übersehen können. Es wäre aber erst recht verfehlt, wollte man öffentlich merken lassen,

dass man das Theater durchschaut. Wie oft fällt doch die Maske, wenn nach einer solchen Entgleisung der Schüler unter vier Augen um Entschuldigung bittet! Hätte der Erzieher vor der Zeit geredet, so wäre sein Einfluss in diesem fruchtbaren Augenblick dahin. So aber ist er grösser, als man annehmen möchte, wenn man das vor den Klassengefährten Erhabenheit heuchelnde Gebaren des betreffenden Jugendlichen oft auch unmittelbar nach solchen Unterredungen beobachtet. Hier geht dann sofort die Maske weiter, weil das, was man oft mit Klassengeist verwechselt, den Einzelnen hindert, zu sein statt zu scheinen. Wer augenblicklichen Erfolg erwartete, könnte da verzweifeln. Aber erziehen heisst nicht ernten, sondern Saaten in die Zukunft streuen und damit an der Gestaltung eben dieser Zukunft mitwirken.

„Träger der kommenden Saaten“; richtig verstanden, liegt hier der schärfste Ansporn zu angespannter Arbeit an sich selbst, ein Aufruf zu einem dem Können und der Anlage jedes Einzelnen entsprechenden Leistungswillen. Mancher Knirps von heute mag ein Riese von morgen werden, aber nur dann, wenn er seine Jugend nicht vergeudet, sondern sie ausnutzt zu tüchtiger, allseitiger Arbeit an sich selbst. Sagt man das Wort aber nur so obenhin, so könnte es leicht die Jugend überheblich machen, statt ihr charakterliches Höherstreben und ihren Leistungswillen zu wecken.

Dieses Wecken der besten Kräfte kann nur dem Lehrer gegeben sein, der selbst als Persönlichkeit etwas bedeutet, zu dem der Schüler aufschauen kann als zu einem Vorbild, nicht mit Angst und Scheu, wohl aber mit Ehrfurcht, und von dem er fühlt, dass er sich ihm als einem erfahrenen, lebensnahen, reifen, innerlich reichen und gütigen Menschen in vertrauensvoller Offenheit offenbaren darf, wenn er Rat und Hilfe braucht, die ihm das Elternhaus vielleicht nicht geben kann. Dann erschliesst er sich

seiner Führung, auch wenn er nach aussen, jugendlichem Getue entsprechend, den Spröden spielen sollte.

Den Leistungswillen gilt es zu wecken. Das ist leicht auf sportlichem, aber manchmal recht schwer auf geistigem Gebiet. Es ist eine, solange es Lehrer gibt, beklagte, aber wohl nie zu ändernde Tatsache, dass die Durchschnittsjugend, besonders in den Entwicklungsjahren, geistige Anstrengung scheut wie die Katze das Wasser. Was sie im Augenblick berührt, das Heute mit seiner aufregenden Lebensfülle, ist ihr viel wichtiger als alle Kulturschätze der Vergangenheit. Und doch gehört zu jeder echten Geistesbildung auch ein Wissen um die Vergangenheit, wie zu jedem soliden Hausbau ein genügend tief gemauertes Fundament gehört. Die Jugend von heute soll dereinst Hüterin und Mehrerin der Geistes-schätze ihres Volkes sein. Ueberheblichkeit ob des Wissens ist blöde Torheit, ein sich Brüsten mit seinem Nichtwissen aber eine noch blödere. In der Wirkung des Lernwillens und der damit verbundenen Gewährung an Selbstüberwindung und innere Zucht lag der charakterbildende Wert der alten Lernschule. Nicht in der Sache hat sie geirrt, sondern bisweilen in der Wahl der Mittel, mit denen sie ihr Ziel erreichen wollte. Ermahnungen oder gar Strafen können hier und da einmal helfen, leisten aber in der Regel nichts zur Aneiferung eines echten Leistungswillens. Wohl können sie Schule und Lehrer verhasst machen. Dem tüchtigen Lehrer stehen bessere Hilfsmittel zur Verfügung, die er in sich selbst trägt. Zunächst weiss er seine Stunden interessant zu gestalten, nicht kathederhaft gelehrt, nur für einige wenige Ueberflieger fasslich, sondern packend für alle, auch für die Trägen und Schwachen. Die Zahl der mässig Begabten ist nun einmal in jeder Klasse grösser als die der über dem Durchschnitt Stehenden. Sie alle kann der Lehrer nur fesseln, wenn er über seinem Stoff

steht, sodass die Gestaltung ganz seine Tat ist. — Und er kann das nur dann, wenn er kein blasierter, sondern ein ganz s c h l i c h t e r Mensch ist, der in seiner Aufgabe aufgeht, so dass ihm nichts zu gering ist, wodurch er junge Menschen fördern kann, und wenn es sich dabei auch nur um das A B C seiner eigenen Wissenschaft handeln sollte. Er muss g e l e h r t sein und doch ganz einfach. Das kann nur ein innerlich grosser Mensch, dem alle Eitelkeit abgeht. Ein Lehrerleben, wie es sein muss, wenn es für die Jugend fruchtbar sein soll, ist ein ständiger Opferdienst. Im praktischen Schulleben sind die Gelegenheiten gar selten, in denen der Lehrer als W i s s e n s c h a f t l e r auch einmal zu s e i n e m Recht kommt. Und dieses auf-sich-selbst-Verzichten muss man auch noch mit H e i t e r k e i t und f r ö h l i c h e m H u m o r bringen. Denn, nur wo die F r e u d e in einer Schulstube herrscht, kann man als Lehrer und Erzieher auf Erfolg hoffen. Ein von Natur zu finsterem Ernst oder zum Pessimismus neigender Charakter darf nicht Lehrer werden. Noch weniger der ironisch Veranlagte, es sei denn, es handle sich um einen Menschen von heroischer Selbstzucht, dem man seine Veranlagung gar nicht mehr anmerkt. Hier und da kann einmal bei einem besonders gearteten Schüler der Ehrgeiz geweckt werden. Aber dann ist die Ironie, was die Medizin in der Hand des Arztes ist, und wird auch vom Schüler nicht als etwas empfunden, was aus dem W e s e n des Lehrers hervorsprudelt. In der Regel fehlt es dem ironischen Menschen an Herzensgüte. Die Schüler fühlen das und darum hassen sie solche Lehrer.

Man darf nicht vergessen, dass die allermeisten Schüler f ü r i h r e n L e h r e r lernen. Das berühmte Wort: „Non scholae, sed vitae discimus“, ist eine Weisheit des Erwachsenen, der vom Leben aus auf die Schule zurückschaut. Dem S c h ü l e r ist das „ L e b e n “ noch ein Buch mit sieben Siegeln, das ihn vorerst herzlich wenig interes-

siert. — Wenn aber eine Klasse ihren Lehrer gern hat, wenn er sie zu fesseln versteht, wenn in seinen Stunden ein frischer, froher Ton herrscht und ein freundschaftliches Verhältnis zwischen ihm und den Schülern, dann kann man erleben, dass Langsame flink und Träge fleissig werden. Freilich wird es auch dann noch genug Enttäuschungen geben, besonders bei solchen Jugendlichen, deren Interessen g a n z ausserhalb der Schulwelt liegen.

Doch nie darf ein Lehrer um die Liebe seiner Schüler w e r b e n. Das wäre unwürdig und widerlich. Das Gernhaben kommt von selbst, wenn man es verdient. Wohl lässt sich nicht leugnen, dass es hier und da einen Lehrer gibt, der es sehr wohl verdiente und dem es doch nicht zuteil wird. Es handelt sich dann meist um einen zwar edlen, aber zurückhaltenden, kalt wirkenden Menschen, hinter den man nicht recht schaut, bei dem man nicht recht warm wird. Hier kann eine tiefe Tragik des Lehrerlebens liegen. Mehr als einer, der unter dieser Tragik leidet, spricht mit Recht von einem Martyrium seines Berufs: man gibt das Beste, was man besitzt; man quält und müht sich um jeden Schüler und weiss doch, dass man abgelehnt wird. In die Schulstube passen nun einmal nur t e m p e r a m e n t v o l l e Menschen, die sich dazu einfach und natürlich zu geben wissen. Komplizierte Naturen bleiben ihr besser fern. Man kann ihnen nicht helfen, wenn sie scheitern.

Und noch eine zweite Gruppe gehört nicht in die Schulstube. Das sind die schrulligen Naturen mit lächerlichen Angewohnheiten in Haltung, Sprache, Manieren. Sind sie dem auf das Komische besonders abgerichteten Blick der Jugend ausgesetzt, so kann es nicht fehlen, dass sie ihren Mangel an Selbstkritik und Selbsterziehung dadurch büssen müssen, dass sie zum Spottbild in der Klasse werden; denn Jugend kann unbarmherzig roh sein. S e l b s t z u c h t müsste im Pflichtenbuch des Pädagogen an erster Stelle stehen. Das

geht auch auf die kleinen äussern Dinge im Schulleben. Nur wer selbst p ü n k t l i c h ist, kann Pünktlichkeit verlangen. Nur der Lehrer, dem man O r d n u n g anmerkt, kann zur Ordnung erziehen. Nur wer s i c h s e l b s t b e h e r r s c h t, kann Selbstbeherrschung verlangen. Wo am meisten g e - t o b t wird, pflegt es um Zucht und Arbeitsernst am schlechtesten zu stehen. Nur dann kann der Lehrer tüchtiges, angestregtes und dabei frohes Arbeiten von den Schülern fordern, wenn sie wissen, dass er selbst sich tüchtig anstrengt, dass er seine ganze Kraft für sie einsetzt, und dass er nur fordert, nachdem er zuvor selbst erfüllt hat, und dass er nichts aus Laune verlangt, sondern bei allem ihre Förderung im Auge hat.

Dabei richten sich die Forderungen selbstverständlich nach der jeweiligen B e g a - b u n g der Schüler. Das heisst aber nicht: nach ihrer W i l l k ü r. Es war gründlich verfehlt, mit W. Schönbrunn die Klassiker aus dem Deutschunterricht zu verbannen, weil die Schüler lieber um moderne Tagesfragen herumredeten und es für überflüssig hielten, sich in Menschen vergangener Zeiten und in deren Ideale hineinzusetzen. Die Jugend soll ja gefördert werden über den beschränkten Zustand des Augenblicks hinaus zu einer grössern und tiefern Reife, also über sich selbst hinaus. Das geht nicht, ohne dass Anstrengungen von ihr verlangt werden. Insofern setzt p ä d a g o g i s c h e L i e b e auch eine gewisse H ä r t e voraus. Sie hat nichts zu tun mit jener Gummiweichheit, wie sie zu B a s e d o w s Zeit einmal ein Spottvers K ä s t n e r s rügte:

Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit
der Mann.

Da streckte sich das Kind und wuchs zu
ihm hinan.

Jetzt kauern sich hin zum lieben Kindelein
Die pädagogischen Männelein.

Immer noch hat H e s i o d recht mit dem Wort, dass die Götter vor die Tüchtigkeit

den Schweiss gesetzt haben. Bei sportlichen Leistungen versteht unsere Jugend das sehr wohl. Auf geistigem Gebiet muss sie nach der Erschlaffung des Nachkriegsjahrzehnts mit seiner verfehlten Pädagogik „vom Kinde aus“ erst wieder zu innerer Bereitschaft geführt werden, auch hier ihr Letztes herauszuholen.

Da braucht es viel G e d u l d vonseiten des Lehrers, zumal diese Bereitschaft dem gesunden Jugendlichen schnurstracks gegen seine natürliche Neigung geht. Je älter man wird, umso leichter und selbstverständlicher wird diese Geduld. Darum ist der tatsächliche Lehrerfolg älterer Lehrer bei weniger glänzenden Einzelstunden doch oft so viel grösser als der der jüngern. Sie wissen, w i e langsam sich die geistigen Fähigkeiten junger Menschen normalerweise entwickeln. Darum sind sie mit ihren Anforderungen weniger leicht überstiegen als die eben erst dem Seminar oder der Universität entwachsenen Lehrer. Auch über den Mangel an Gedächtnis geraten sie nicht so leicht ausser Fassung. Es ist seit dem Weltkrieg ein deutlicher Rückgang in den gedächtnismässigen Leistungen unserer Schüler wahrnehmbar. Restlos erklärt ist die Erscheinung noch nicht. Vielleicht wird in den ersten zehn Lebensjahren das Gedächtnis weniger geübt als früher, weil man zu viel Freude an den o r i - g i n e l l e n Einfällen der Kleinen hat, die ja viel mehr im Mittelpunkt des Lebens stehen als früher. Vielleicht liegt das Nachlassen aber auch an den z u zahlreichen und hastigen Eindrücken, die das Alltagsleben heute dem kleinen Gehirn schon vermittelt. Wie dem auch sei, das Wort G o e t h e s, man wisse endgültig nur das, was man mehrmals gelernt, wieder vergessen, und dann w i e - d e r gelernt habe, gibt einen Wink, wo hier die S c h u l e den Hebel anzusetzen hat. —

Zu den vornehmsten Pflichten des Lehrers gehört es, den Schüler a r b e i t e n zu lehren, ihm nicht nur Wissen, sondern zugleich Können zu vermitteln. Wie oft sitzen Schü-

ler unverhältnismässig lang an einer Hausaufgabe, deren Lösung doch sehr einfach ist. Aber dieses „sehr einfach“ ist für den Schüler das Ei des Kolumbus. Der Lehrer muss ihm zunächst die richtige Arbeitstechnik beibringen. Das ist für ihn selbst oft alles andere als angenehm. Aber ist er nicht für die Schüler und alle ihre Bedürfnisse da? Eine vernünftige Arbeitstechnik besitzen, ist an und für sich wichtiger als ein grosser Vorrat positiven Wissens, weil man mit ihrer Hilfe jederzeit ein fehlendes Wissen erwerben kann. Wenn die Schule nicht dazu verhilft, hat sie einen ihrer Hauptzwecke als Bildungsanstalt verfehlt.

Man redet so viel vom pädagogischen Eros und der Hingabe an den Beruf, zu der er befähigt. Ich glaube, dieser Eros ist da am echtensten wirksam, wo man gar nichts von ihm weiss, wo ein tüchtiger und guter Mensch aus einem grossen, durch übernatürliche Motive verklärten und gestärkten Helferwillen heraus sich ganz an die Jugend verschenkt.

Eine notwendige Voraussetzung für dieses Helfen, das zwar ein sich Verschenken, aber nicht ein sich Verschwenden sein soll, ist die Fähigkeit, die Mittel richtig abzuschätzen, die dem einzelnen Kind zur Verfügung stehen. Anforderungen, die die Kraft des Jugendlichen übersteigen, führen leicht dazu, dass er sich überhaupt nichts Rechtes mehr zutraut. Das „ich kann es nicht“ steht dann hemmend an der Eingangspforte des Verstehens, und die Folge ist oft ein wirkliches Nichtkönnen. Ein gesundes Mass von Selbstvertrauen gehört zu jeder Leistung. Zu kleinen Erfolgen muss man zunächst hingeführt werden. An diesen wächst dann nach und nach das Zutrauen zu sich selbst und endlich der Mut auch zu Schwierigerem. Verfrühungen stören diesen natürlichen Verlauf und sind allein deshalb schon ein pädagogisches Unrecht. Das gilt für geistige wie für sittliche Anforderungen.

In ähnlicher Weise, nur noch verhängnisvoller als die zu grosse Schwierigkeit der Aufgabe wirkt die Angst hemmend auf die normale geistige und seelische Entwicklung ein. Angst erzeugt Aufregung, und nervöse Aufregung mindert immer den Erfolg. Wo sie chronisch wird, kann sie über die Schule hinaus lebensuntüchtig machen. Wie mancher Schüler vergisst all sein Latein, sobald der Lehrer nur die Klasse betritt. Festigkeit, Folgerichtigkeit und ein gewisses Mass von Strenge muss der Lehrer haben, wenn er Erfolg erzielen will. Aber die Strenge darf nicht dazu führen, dass der Schüler aus Angst in sich hineinkriecht und in weitem Bogen um den Lehrer und Erzieher herumgeht. Er darf und soll zu bang sein, sich boshafte Frechheiten herauszunehmen. Aber er darf nie zu bang sein, um eine notwendige Erklärung zu bitten, wenn er etwas nicht verstanden hat. Er darf auch keine Angst haben, einmal danebenzuhauen, wenn er sich zu einer Antwort meldet. Wo immer ein Ansatz zu etwas Richtigem in einer Antwort ist, wird man an diesen Ansatz anknüpfen und, oft mit Hilfe der Klasse, weiterhelfen. Aber nur dann darf diese Hilfe der Klasse eine Beschämung in sich schliessen, wenn das Danebenhauen durch Denkfaulheit oder Unachtsamkeit verschuldet war. Ein ehrliches Wollen muss immer Anerkennung finden. Fehlt es einem Schüler an normalem Selbstgefühl, so empfiehlt es sich, ihn hier und da zu einem besondern kleinen Amt heranzuziehen. Das hebt ihn vor sich selbst und vor der Klasse und steigert den Leistungs- und Bewährungswillen.

Nur dann, wenn eine Klasse das Bewusstsein hat, dass sie nicht da ist zum Abgeurteiltwerden, sondern zum Gefördertwerden, zur Teilnahme am Reichtum des Erziehers, der ihr Freund, Führer und Helfer ist, herrscht in der Schule jene glückliche Atmosphäre, in der allein Leistungen erzeugt und Charaktere gebildet werden können.

Köln.

E. Sternberg.