

# Entwicklungsphase und Bildung im Jugendalter [Fortsetzung]

Autor(en): [s.n.]

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **25 (1939)**

Heft 3

PDF erstellt am: **23.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-541912>

## **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 Ausdrücke 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.

# SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 1. FEBRUAR 1939

25. JAHRGANG + Nr. 3

## Entwicklungskrise und Bildung im Jugendalter\*

### III. Anwendung im einzelnen.

Einsicht und Kritik, die wir bezüglich der einzelpersönlichen Entwicklungskräfte und der gesellschaftlichen, kulturellen oder irgendwie zeitbedingten Bildungsverhältnisse im ersten Abschnitt geübt haben, dürfen nicht Selbstzweck sein. Auch die aus ihnen gedankentreu abgeleiteten Forderungen bleiben unfruchtbar, wenn ihnen nicht der Wille zur Tat und in schwierigen Lagen nicht wenigstens der Kleinschritt zur Ganztat auf dem Fusse treulich folgte. So ist es klar, aber uns nicht immer bewusst, dass erst die folgerichtige Anwendung in Schule und Leben unsere ernstlichen Ueberlegungen zweckvoll macht. Darum müssen wir uns bei all diesen Betrachtungen auch dessen bewusst bleiben oder werden:

Wenn wir den jugendlichen Menschen in seiner kritischen Entwicklungszeit vollständig erfassen wollen, so müssen die bezüglichen Bemühungen vom Elternhaus und der Schule zugleich und gemeinsam angestrengt werden. Das ist ein Ideal, das wir freilich nie ganz verwirklichen, dem wir aber nacheifern können und müssen.

Es ist die Beschränktheit des Raumes, nicht die des Blicks, die uns die Beschränkung auf die Schule auch im folgenden auferlegt und auch hinsichtlich der letztern nur Grundlinien erlaubt<sup>29</sup>. Immerhin lassen sich die Anwen-

dungen auf die Mitarbeit des Elternhauses unschwer aus den bisherigen und nachfolgenden Ausführungen ableiten; dies besonders vom Lehrer, der in seinem ausserberuflichen Dasein zumeist auch persönlicher Vertreter der elterlichen Belange und Aufgaben ist und durch deren Erfüllung wiederum richtunggebend und beispielhaft am lebendigen Volksganzen mitgestalten kann.

Was nun die Schule selbst und ihren Betrieb angeht, so können die allgemeinen vor- und fürsorglichen Erziehungsmassnahmen, mit denen der erzieherische Lehrer die Schulzucht durchdringt, und die als günstige Umwelt allen Fächern zugute kommen, keineswegs genügen; sondern sie müssen sich bis in die einzelnen Stoffgebiete und deren Bewältigung fortsetzen, sich also in den einzel-

geschrieben werden. Wohl besitzen wir wertvolle Ansätze und Behandlungen von Teilfragen auch im katholischen Schrifttum. Foersterns erwähnte Werke sind wichtige Prolegomena dazu, die in erster Linie die ethische Bildung und Vertiefung des Stofflichen erstreben. Andere Verfasser verfolgen zuvörderst intellektualistische Ziele oder sie huldigen einer Technik des Unterrichts, auch „Psychotechnik“, statt umfassender Beseelung und Vertiefung; haben die wissenschaftliche Persönlichkeit des Menschen im Auge, nicht die sittliche, nicht den Menschen; oder überhaupt nur das Wissen, und bejubeln dieses als den Geist der Kultur, ja selbst der Welt. Auch die Heilpädagogik kann als fruchtbare Wegbereiterin betrachtet werden, soweit sie berufen und fähig ist, den Blick zuvörderst auf das Vorbeugen, statt auf das verspätete Heilen zu lenken. Auch die „ganzheitlichen“ Erziehungs- und Unterrichtsbestrebungen sind nur andere Worte für die nämliche Aufgabe, den ganzen Menschen lebendig zu erfassen und zu bilden.

\* Vgl. I. Abschnitt im Sonderheft: „Um das gesunde sittliche Wachstum unserer Jugend“, Nr. 12 1938, S. 459 ff; II. Abschnitt, Nr. 18 1938, S. 705 ff.

<sup>29</sup> Eine eigentliche umfassende Methodik des Unterrichts und der Bildung in folgerichtiger Sicht auf die kritische Entwicklung des Jugendalters müsste erst

nen Fächern entsprechend ihrer Sonderart, der Begrenzung und Bedeutung, ihrer Bildungsgelegenheiten wie auch ihrer Gefahren auswirken.

Das ist die Anwendung im einzelnen, die bereits der Eingang unseres zweiten Abschnittes miterwähnte.

Sie bezieht sich erstens auf die Schule als Lehranstalt und Vermittlerin des Wissens; dann auch auf jene schulischen und auserschulischen Veranstaltungen, die zwar noch von der Schule ausgehen oder unter ihrer besondern Obhut stattfinden, jedoch bereits ins bürgerliche und freizeitliche Leben der Jugend hinübergreifen.

### 1. Schule - Lehren und Lernen im Unterricht.

Schicken wir als Leitgedanken folgende Frage und Antwort voraus: Kann der eifrige und fähige Lehrer sein Fachgebiet zu einem Brennpunkt der Bildung und damit zu einem „zentralen“ Fach gestalten, auch wenn er nicht Klassenlehrer ist?

Wenn er selber in der Lebensmitte geistig-seelischer Kultur steht, ja! —

Denn mit seinem Fach in den Mittelpunkt zu rücken, sehnt sich so mancher Haupt- und Nebenlehrer, auch wenn er es auf Irrwegen falscher Bewertungen oder der Selbstüberschätzung verfolgt. —

Nun ist es klar, dass der Bildungswert der einzelnen Lehrfächer verschieden ist in ihrer Anziehung — „Anspringbarkeit“ — der jugendlichen Interessen, der Formkraft für deren geistige Kräfte und ranggestuft nach Eignung und Wirkung für die gesamt Erziehliche Bildung d. i. Gestaltung des werdenden Menschen zur geistig, sittlich und seelisch reifen Persönlichkeit. Aber für den Willigen und Sehenden liegen doch all diese verschiedenen Werte bereit, damit er sie aufsuche und stets aus den Bildungsgelegenheiten der geistigen und sachlichen Stoffgebiete zielvoll schöpfe und bei ihnen auch für die erzieherische Hilfe anknüpfe. Wohl kommt z. B. den Sprachen eine besondere formende Kraft zu — siehe

formale und inhaltliche Bildung —, aber es ist nicht abzuweisen, dass eine logisch und seelisch und zugleich lautlich so entwickelte Kultursprache, wie etwa das Latein, den jugendlichen Geist eindringlicher und harmonischer zu bilden vermag als ihre nächste Tochttersprache, das Italienische, dessen Drang nach denkmässiger Klarheit schwächer ist als nach sinnlichem Wohlklang, den es bis zur ermüdenden Eintönigkeit erschöpft; und auch bildsamer das Latein als selbst die deutsche Sprache, die „Sprache der Denker und Dichter“, deren Denken und Empfinden von keinem ebenbürtigen Formensinn gezügelt und frühzeitig gestaltet worden war und an deren leidenschaftlichem Ungestüm auch das einst edelschöne Lautgefäss verwiterte und brach. — Hinwiederum erschliessen die Rechen- und Naturfächer dem jugendlichen Geiste eine äussere Welt und machen ihn durch Uebungen geschmeidig, welche die Sprachengruppe nicht zu bieten hat, und ohne welche die menschliche Bildung einseitig, unsachlich — weltfremd — und unfest bliebe.

Es ist darum auch nicht zufällig, wenn man die Lehrgebiete in Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und in sogenannte Fertigkeiten eingeteilt hat; und wenn die erstern auch als Gesinnungsfächer unterschieden werden. Aber gerade weil wir neben der sichtbaren Eigenart und der offenbaren Begabungsrichtung auch die Entwicklungslage des jugendlichen Menschen praktisch stets im Auge behalten sollten, wäre eine andere Einteilung zweckvoller: in personhafte und unpersönliche Fächer, oder menschheitliche — humane — und Sachwissenschaften.

Sofort ergäbe sich der stets mahnende Richtpunkt für den Lehrer: das Menschliche und Menschheitliche hier, die Sachwelt dort. Weil dem jugendlichen Menschen das Ich so sehr ein Problem ist, müssen wir einführend vom Ich ausgehen und zum Nichtich, zum Andern, auch zum Anderssein des Nächsten

überleiten; aus dem ichstrebigem zum sozialen Erleben vermittelnd — nicht sprunghaft — herausführen, das ja, wie wir ganz am Anfang gezeigt haben, seine Regungen bereits tätig; und so die Spannungen und Widersprüche der jugendlichen Seele auffangen.

Wie wir früher die Schwierigkeiten erzieherischer Hilfe nicht zuerst in den sachlichen und äussern Verhältnissen begründet sahen, sondern in den beteiligten Personen und ihren innern Zuständen selbst, so muss für eine lebenswirkliche Gestaltung des Unterrichts zuerst den Hemmnissen begegnet werden, die in den Beschränktheiten der Lehr- und Lernpersonen liegen; darauf jenen der Unterrichtsfächer und ihrer „Stoffe“.

Zunächst ist vom Lehrer zu würdigen, dass ein Teil der Schüler eine grössere Aufmerksamkeit und Empfänglichkeit für Sachwissenschaften, ein anderer für Sprachen oder Kunstfächer hat.

Hier unterlaufen gern zwei entgegengesetzte Fehlgriffe: Der Lehrer findet sich damit ab, als seien es nun einmal festgerückte Tatsachen; er lässt den „Sprachler“ abseits und bemüht sich nur oder in erster Linie mit dem „Naturwissenschaftler“, Rechentalent usw.; oder der Vertreter sprachlicher Fächer im obigen Sinne. Das ist bequem oder matt; und sehr falsch, weil im Jugendalter weder die Interessen- noch die Begabungsrichtung endgültig festgelegt ist.

Den andern Fehlgriff tun gerade eifrige, für ihr Fach glühende Lehrer: sie wollen ihre Schüler zu ihrem Fach „bekehren“ und aus jedem kleine Sprachwissenschaftler oder Naturwissenschaftler usw. machen. Auch das ist falsch, wenn auch menschlich begreiflich. Die Begeisterung für sein Wissensgebiet kann sogar Wunder wirken und zuweilen auch den Andersbegabten dafür gewinnen. Je nach Charakter und Temperament des Lehrenden ist aber auch eine gewisse Gewalttätigkeit nicht ausgeschlossen, die dann mehr

abstösst statt schlummernde Kräfte schöpferisch zu entfalten.

Der einzig richtige, weil sachliche und persongemässe Weg ist jedoch der: dass sich der Lehrer als Erzieher mit seinen jungen Schützlingen befasst und nicht bloss als Wissenschaftler mit seinem Wissenstoff; dass er die verborgenen Anknüpfungen in der Wesensart des einzelnen aufsucht, bis und damit er sie womöglich entdeckt, um sie als Brückenpunkte zu benützen; dass er oft nur zeitlich beschränkte, d. h. entwicklungsbedingte, ferner tiefenseelisch begründete Fehleinstellungen des Schülers zum ungeliebten oder für ihn schweren „Fremd“fach aufspürt und richtigstellt.

Doch was hat das mit unserm Thema von der erzieherischen Hilfe und seiner Kernfrage über das sittliche Wachstum im kritischen Jugendalter zu tun? Unter Umständen sehr viel: weil sich hinter solchen „Ablehnungen“ oft ganz andere, die Begabungsverhältnisse erst mittelbar berührende Verkrampfungen bergen oder eben erst bilden; ferner weil der Mensch, und erst recht der werdende, das Gefühl der Minderwertigkeit nicht dauernd aushält und darum „Ersatz“, Vergessen oder Abstumpfung sucht und leicht auf Irr- und Abwege gerät, wenn die Führung fehlt oder versagt; und weil letztere nicht erst abwenden, sondern schon vorbeugen soll, indem es eine ihrer vornehmsten Aufgaben ist, Kräfte zu wecken, durch Freude und seelisches Genügen zu stärken, in ihrer frohen Betätigung Mut und Selbstvertrauen des jungen Menschen wider seine eigenen niedern Unkräfte und Gebrechen aufzurüsten.

Darum muss der erzieherische Lehrer auch die zeitweilige Ausdrucksscheu mancher Schüler ins Auge fassen und den möglichen Hemmungen nachgehen, in denen sie wurzelt — siehe auch das Stottern, das in gewissen Fällen nur vorübergehend auftritt —; ebenso die Abwehrreaktionen des personhaften Seins, die sich gegen ein bestimmtes Fach oft nur deshalb äussern, weil es zu un-

gelegener „Zeit“ oder ungeschickt, weil unvermittelt oder gewaltsam in den organischen Verlauf der Entwicklung und ihrer Stufen einbricht und nun vom gesunden, ja kräftigen geistig-seelischen Organismus des heranreifenden Menschen ferngehalten oder sogar feindselig abgestossen wird.

In dieser Hinsicht müsste sich der Lehrer auch fragen, ob vielleicht nicht er selbst — und seine Darbietung — der unbewusste Grund ist: der Naturwissenschaftler, weil er dem feinbesaiteten, in Vorstellen und Ahnen noch kindlichen oder mehr beschaulichen Schüler zu sehr mit seinem Tatsachenwahn aufstelt; der Sprach- und Kunstbeflissene, weil er dem „nüchternen“ Sachbedürfen des Anders„begabten“, noch Andersgerichteten mit seinem Lehrpathos oder seinen echten oder erkünstelten Stimmungen auf die Nerven gibt, ja selbst tiefere sittliche Schutzkräfte eines harmonischen Wachstumswillens wider unzeitig entfesselte Herzensunruhe und Entwicklungsstörungen herausfordern kann.

*Vor allem aber, weil es eine periodische Wandlung — Stufenfolge und Wiederkehr — des Interesses, beziehungsweise der Empfänglichkeit gibt, die grundlegend mit der Entwicklung des Menschen, nicht nur des jugendlichen, zusammenhängt.*

Erst die letzten Jahre schienen diesen Zusammenhängen etwas mehr Aufmerksamkeit gebracht zu haben. Mit der Unkenntnis oder Nichtachtung dieser Probleme ist nach meiner langjährigen Beobachtung und festen Ueberzeugung einer der Hauptmängel der modernen Bildung und der Wissens-, d. h. Stoffpaukereie verknüpft.

Solche periodischen Erscheinungen lassen sich etwa an folgenden einfachen Beispielen veranschaulichen:

Ein Arzt, der sich in seinen Studien- und jüngern Mannesjahren in erster Linie nur für naturwissenschaftliche Fragen interessierte, verwundert sich im hohen Mannesalter, dass er nun ein lebhaftes Interesse für sprachliche Fragen bekommen habe, und benützt tatsächlich jede Gelegenheit, sich durch Gespräche, Vorträge und Beteiligung

an wissenschaftlichen Gesellschaften in dieser Richtung weiterzubilden.

Ein dichterisch und schöngestig veranlagter Jüngling gilt als das Musterbeispiel des unbegabten Nichtmathematikers, dem alle rechnerischen Fächer und darum auch die Physik geradezu verhasst sind. In seinen reifen Mannesjahren beschäftigt er sich eifrig mit wirtschaftlichen und finanziellen Fragen und gilt jetzt als geschickter Rechner. Da sich diese zumeist um praktische und organisatorische Werke drehen, ist anzunehmen, dass ihm soziales Empfinden und eine praktische Begabung den Weg überbrückt haben, welche von seinen Lehrern nicht erkannt worden waren.

Ein Grosskaufmann, der nie Zeichnen- oder Malunterricht genossen noch gesucht hatte, zieht sich mit etwa fünfzig Jahren infolge politischer Umwälzungen von seiner geschäftlichen Tätigkeit zurück und vom Stadtleben aufs Land. Hier und in der Musse seiner Untätigkeit entdeckt er auf einmal seine Malbegabung, die alsbald sehr stark durchbricht. Wenn seine Werke auch nicht die Höhe voller Kunst erreichen, so machen doch ihre Technik, ihre Farbgebung und die Fruchtbarkeit seines „Schaffens“ mit Recht von sich reden.

Ein anderer, dem in der Jugend alles Militärische und Politische ein Greuel war, beschäftigt sich als reifer Mann ernstlich und in steigendem Masse mit strategischen und politischen Fragen der Zeit und seiner Heimat und lässt keine Gelegenheit vorübergehen, die einstigen Lücken seines Wissens auszufüllen und selbst seinen eigenen Anteil beizutragen.

Mit Absicht wurden nur „gewöhnliche“ Menschen ins Beispiel genommen und solche wie Goethe, auch Pestalozzi, Napoleon, Mussolini usw. übergangen. Denn nicht die grosse Ausnahme des genialen Menschen und einmaligen „Schicksals“, sondern der Durchschnitt muss uns hier die Richtschnur der Beachtung liefern. Dass von ihr auch die oft schwere Frage der Berufswahl und die ernstliche Aufgabe der beruflichen Beratung Gewinn zögen, sei nur beiläufig bemerkt.

Würde die moderne Bildung auf solches stufen- und schichtenweise Zuwachsen von Interesse und Aufnahmefähigkeit und auf die darin wirkenden Gesetze der Umschmelzung und des Gestaltwerdens mehr achtgeben, dann würde auch die geradezu kindische Sucht gebrochen, mit welcher dem jugendli-

chen Verstande ängstlich und hastig eine möglichst grosse Stoffmenge eingetrichtert wird; und würde aus tieferer Schau der Wahn erkannt, der auch im Fächerbetrieb Kopf- und Verstandeschulung so wichtig nimmt, als wäre sie schon Geistesbildung. (Vgl. dazu I. Abschnitt.)

Das *Generationenproblem*. — Doch in diesem als kindisch gescholtenen Eifer verbirgt sich zugleich eine Tragik der Lebensalter, die in ihrem besten Teile nicht mehr nur komisch, sondern rührend ist: Das reife Alter hat Lebens- und Kulturwerte erkannt, an denen die Jugend — notwendigerweise — noch vorbeisieht; es will sie ihr noch rasch einprägen, ehe es hinstirbt; es vergass oder übersah die verschwiegenen Entwicklungskräfte, die es selber durch Wandlung und Erneuerung zur schmerzlich reichen Schau des Lebens weiteten, und vergisst, dass jedes neue Geschlecht das urewige Recht hat, Aussen- und Innenwelt aus eignen Kräften zu erfahren und zu erleiden, in Kampf und Enttäuschung neu zu erobern und ihr überlegen oder unterlegen zu werden.

Selbstverständlich kann und darf es sich nicht darum handeln, dass man nun ins Gegenteil verfällt und den jungen Menschen seinem ungefügten Entwicklungstrieb und den nebelhaften Launen seiner „Natur“ überlasse; sondern dass man mehr danach trachte, die stoffliche Darbietung auf das Wesentliche<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Aber was ist das *Wesentliche*? Wenn der moderne Zwiespalt nur schon darüber einig würde!

Erfreuliche Anregungen zur Selbstprüfung des Lehrers selbst enthielten die Vorträge und Vorschläge der schon wiederholt erwähnten 75. Jahrestagung des schweiz. Gymnasiallehrervereins (vgl. Fussnoten 4, 13, 18 u. ä. dieses Beitrags, Sch. Sch. 12) und Ansätze zur Beachtung obiger Entwicklungsfragen auch der ausgezeichnete Vortrag von Rektor Dr. F. Enderlin, wo er u. a. dazu bemerkte:

„Wir haben eine Ahnung von der Spannung zwischen dem Kulturerbe, das wir zu überliefern haben, und dem Lebensgefühl des jugendlichen Erben, der es erwerben soll, um es zu besitzen. Aber wir wissen noch viel zu wenig, was in einem bestimmten Augenblick dem Einzelnen, was einer ganzen Klasse gemäss

zu beschränken und dafür Zeit für Verfestigungen und Vertiefungen zu gewinnen und vor allem im Heranwachsenden die Bereitschaft zu entwickeln, auch im spätern Leben empfänglich, geistig lebendig — also im besten Sinne jung — zu bleiben und sich stetsfort weiterzubilden und zu formen. Das schlägt zugleich ins Thema der Erziehung zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit oder Selbsterziehung.

Was die periodische Abwandlung der Interessen und der Aufnahmefähigkeit angeht, so liegt die Möglichkeit nahe, dass in den meisten Fällen auch die scheinbar abliegende spätere Begabungs- oder Betätigungsrichtung bereits im Jugendalter keimhaft vorhanden ist und nur durch zeitweilig vorherrschende Wesensstrebungen und Entwicklungszwänge überdeckt, zurückgedrängt oder durch Verkennung und falsche Behandlung vorübergehend — oder für immer! — verschüttet wird.

Es sollte darum durchaus möglich sein, dem Schüler auch ein offenbar begabungsfernes oder gar unbeliebtes Fach nahe und sogar beliebt zu machen. Dafür hätten wir Beispiele als Beweise, weil:

Begabungs- und Interessenwerte sich zum Teil erst bilden und erst später zur endgültigen Formung drängen;

und überhaupt wegen den Widersprüchen dieses Alters die Art der Begabung noch gar nicht einhellig bestimmbar ist;

und weil immer auch zwischen entfernten Begabungswerten die Uebergänge und Mittelwerte liegen, welche Anknüpfung und Ausgleiche ermöglichen, wenn:

der Lehrer nicht als „Fachsimpel“ (!), sondern als erzieherischer und geistiger Mittler jene

---

und angepasst ist. Wir kennen noch viel zu wenig das, was die Montessori die vegetativen Phasen der Entwicklung nennt, das heisst, die Phasen grösster Empfänglichkeit für das eine oder andere Lehrgebiet usf.“ S. 24, 66. Jahrb. 1938 (von uns ausgezeichnet).

Aber vergessen wir nicht, jene Verhandlungen haben in erster Linie die geistige Hochschulreife zum Ziel, wir die ganzheitliche Lebensreife.

eingangsbesagte Mitte einnimmt, sie zu erreichen strebt und in warmherzigem Bemühen den ungeklärten und den geheimnishafte[n] Entwicklungsvorgängen, den geistigen und seelischen Wesenstrieben geduldig nachgeht. Von hier aus bekommt der treffliche Gedanke der genannten Tagung einen besonders tatkräftigen Gehalt:

— . . . der Mittelschule genügend freien Raum, damit sie sich dem Hauptproblem, dem Schüler zuwenden kann<sup>31</sup>.

Der Lehrer, der nur als Wissenschaftler vor seine Schüler tritt, ist an diesem Standorte ein armseliger Mensch. Es sollte und muss ihm in erster Linie Problem und Aufgabe sein, das wundervolle Rätsel jedes einzelnen seiner anvertrauten Werdenden zu erforschen, zu lösen und jedem zur Geburt seiner tiefsten Kräfte liebevoll zu verhelfen. Nicht nur die didaktische und dialektische Fragekunst ist Mäeutik, d. i. geistige Entbindungskunst, wie sie Sokrates vorschwebte und er sie nannte, sondern ganz besonders die menschliche und erzieherische Teilnahme und Hilfe am jugendlichen Menschen.

Der Einwand, auch der willigste und fähigste Lehrer könne sich doch nicht mit jedem einzelnen Schüler so weit abgeben, ist gerechtfertigt, insofern ihn die heutigen Schulverhältnisse und oft genug auch die grosse Besetzung der Klassen schwer hemmen; als leichtherzige oder gar spöttische Ausrede bleibt er im tiefsten Grunde gegenstandslos, weil ihm das christliche Denken den Hinweis entgegenzuhalten hat, dass es sich bei jedem einzelnen Schüler, auch dem geringsten, um eine unsterbliche Seele handelt.

Freilich ist auch bei den günstigen Lehrplanverhältnissen einer freien und religiös geführten Bildungsanstalt die grosse Klasse zu meiden; sie verunmöglicht das Eindringen und Massnehmen an jeder Gestalt und er-

gibt nicht Gestaltung, nicht Bildung, sondern Konfektion.

Jener Jugendliche hatte so unrecht nicht, in dessen Tagebuch sich die bittere Stelle fand, die wohl den eigenen Lehrern und ihren hochgestimmten Worten über grosse Menschen der Vergangenheit galt: „Wie wollt ihr die Grossen verstehen, wenn ihr die Werdenden nicht erkennt?!“<sup>32</sup>

Denkwege und Fragebedürfnisse. — Man dürfte behaupten, der ausgezeichnete Lehrer unterscheide sich vom mangelhaften dadurch, dass er die Denkweise und Art des Schülers zum Ausgangspunkt und Mass nehme, der ungeschickte immer zuerst sich selbst, seine Denkweise und die Interessenwelt seines persönlichen Lebens und Alters. Das ist eine der Ursachen, dass die Fragebedürfnisse und Denkwege der Schüler oft zu wenig erfüllt und berücksichtigt werden, während man bei den erstern angeknüpft, könnten die letztern gefestigt oder manchmal auch richtiggestellt werden.

Manche Schüler scheuen sich, an die Wandtafel oder vor die Klasse gerufen zu werden und drücken sich, wo sie können; andere drängt es danach, ja sie drängen sich vor und scheinen vorlaut oder sind es auch. Darum sind beide Gelegenheiten, die sich in jedem Fache bieten, für die einen und andern Zügel und — etwas derb gesagt — Peitsche zugleich. Sie helfen Befangenheit, Sprechangst, Hemmungen des Auftretens,

<sup>32</sup> Die Eigenart der Schüler ist eigentlich das reizvollste Thema für den geistig regsamen Lehrer. Und es ist im tiefsten Grunde auch abwegig, wenn die Berufsgelahrtheit des Lehrers gefühlvoll vorgetäuscht wird: durch das Gleichmass des für ihn sich stets wiederholenden Stoffes einzurosten oder zu verknöchern.

Denn Natur und Leben bringen ihm einen unerschöpflichen „Stoff“-vorrat an unendlich verschiedenen Eigenarten und Problemen seiner Schüler.

Und wenn die moderne Schule und ihre Lehrer die Ausflucht in die wissenschaftlich aufgebürstete Stoffüberbürdung und Oede nehmen, so ist das wohl ein Fingerzeig, dass sie mit dem bildsamen „Stoff“ der jugendlichen Einzelleben nichts anzufangen, ihn nicht als solchen zu erkennen und zu gestalten wissen.

<sup>31</sup> Seiten 19, 21, 24 ff., 66. Jahrb. 1938.

Lampenfieber und dergleichen nach und nach, wenn planmässig, zu überwinden. Sie helfen das „docendo discimus“, das schon die Römer erkannten, das aber zu oft in den Schulbüchern blutlos belassen wird, ins wirkliche Leben umzusetzen. Denn ganz so, wie es sogenannte visuelle und akustische Lern-typen gibt, und jeder erkannt und beide am Einzelnen geübt werden sollten, gibt es auch Talente, die durch lehrende Wiedergabe — sei diese zuerst auch nur unbewusst — lernen müssen.

Entsprechend müssen die Aneignungsmethoden gewählt und durchgeführt werden.

Die Wandtafel, der Ruf ans Pult des Lehrers, die Mitarbeit am Nebenpültchen, Tisch oder Stuhl oder frei im Raume vor der Klasse sind abwandlungsreiche Mittel und Krücken dazu.

Man vergleiche die Grundsätze der Arbeitsschule; ebenso diejenigen der gegenseitigen Hilfe, die wir als System der gegenseitigen Erziehung im II. Abschnitt erwogen und hier von einem andern Gesichtspunkt her: dem Lern- und Lehrvorgang im Unterricht, wieder nennen.

**Abwechslung der Fächer und geistige Umschaltung.** — Die Abwechslung erfreut zwar das Herz und regt den Geist an, so dass sie als förderlich für den Unterricht erkannt wird. Aber wir wissen auch, dass es für die jugendlichen Fassungskräfte nicht immer leicht und selbstverständlich ist, sich täglich, ja stündlich von einem Fach zum andern verschieden einzustellen. Doch wer von uns Erwachsenen und Geübten denkt immer daran und fragt sich zu Beginn der Lehrstunde, aus welchem andern, vielleicht sehr entfernten Wissensreich seine Schützlinge jetzt eben kommen, um besser anzuknüpfen und aus Schwierigkeiten herauszuhelfen? Wer immer wieder auf eine ganzheitliche Gestaltung des Menschen wie der Bildungstoffe und auf die einmütige Zusammenarbeit der Lehrer dringt, wie es der

Leitgedanke dieses Aufsatzes verfolgte, findet auch hier einen wichtigen Grund; und er hätte Anlass, die Fächerteilung überhaupt weitgehend abzulehnen.

Doch zuweilen ist es heilsam, sich selbst zu widersprechen. Denn anstatt abzulehnen, könnte man fordern: wichtiger als die Fächerteilung wäre die Teilung der Schüler in Entwicklungsklassen statt in Altersklassen. Also ein weiterer Schritt vorwärts zur Zertrümmerung der Lerngemeinschaft und Auflösung in geschäftige, seelenlose Fächergruppen, Verbannung des Klassenlehrers und Bruch des segensreichen Bandes zwischen ihm und der Erlebnisgemeinschaft von mitstrebenden Altersgenossen, — wenn er sie wirklich führt und führen kann? Nein! Doch die Gefahr besteht, und es gilt, sie zu sehen. Aber es bleiben auch die Probleme, die wir sehen und wenigstens nehmen müssen: Ob gewisse Fächer, z. B. mathematische, auf der nämlichen Alters- und allgemeinen Entwicklungsstufe wie bisher eingesetzt werden dürfen und ob sie wirklich in fortlaufender Stufenfolge von Lehrjahr zu Lehrjahr gelehrt werden sollen, oder ob ihr Stoff nicht besser zusammenhängend während längern Zeitabschnitten von Wochen, ja Monaten und Jahrhälften u. ä. vermittelt werden könnten, um die erkannten Schwierigkeiten häufiger Umstellung von Fach zu Fach zu umgehen, eine grössere Anspielbarkeit mancher Schüler, eine gleichmässigerer aller und dichtere Sammlung der Kräfte auf ein Lerngebiet — Konzentration und Kontinuität — zu erreichen?

Und ferner — (obwohl es sich jetzt nicht darum handelt, die Grundlinien zu einem Neubau des als abbruchreif erkannten Bildungswesens der Gegenwart auszuziehen) —: Ob nicht die Wandlungen der jugendlichen Interessen von der einen Entwicklungsstufe zur andern, die Sprünge und Rückfälligkeit der Entwicklung selbst und die einzelpersonlich verschiedenen Lern- und Begabungsrichtungen sowie das ungleiche und zeitlich ungleich sich einstellende Berufsziel selber für eine massvolle und bedachtsame Gliederung in bewegliche Klassen und Gruppen sprechen?

Ob nicht auch so immer noch gewisse (Grund- oder „Gesinnungs“-) Fächer oder

Führungs- und Arbeitsstunden die einzelnen Jahrgänge usw. einheitlich zu beständigen Gemeinschaften zusammenscharen und in ihnen die verschiedenartig sich Entwickelnden zur befruchtenden Ergänzung wieder inniger verbinden könnten; wobei auch die Mitarbeit der fortgeschrittenern Schüler und reifern Jungkräfte im Sinne der gegenseitigen Hilfe auch eingefügt würde? Denn so ist es im wirklichen Leben der Volks- und Völker-, ja der Zeitengemeinschaft eigentlich auch, wo die verschiedenen Wesen und Alter, Interessen, Kräfte und Wege, zum lebendigen Ganzen sich wieder zusammenfinden und die gemeinsame Arbeit für den kleinen Einzelnen, für Familie, Volk, Staat und Menschheit und den gemeinsamen Aufstieg zur Kultur und zu Gott oft unbewusst und wider bösen Trotz dennoch vollbringen. Gewiss lässt sich beiden Fragen die Forderung des organischen Wachstums bedenkenvoll entgegenhalten. Allein gerade weil wir uns der Entwicklung des Einzelnen anpassen wollen und nicht einfach blindlings dem Alter und Altersgruppen, müssen wir auch diese Lösungen ernstlich prüfen, also praktisch ausprobieren.

Schliesslich muss sich das ernste Bildungsbemühen zwar der untern und mittlern Begabungsschichten annehmen, um auch den Geist des schwachen Schülers aufzuschliessen und gültig vorwärts zu leiten, aber auch der höhern und

höchsten Begabungswerte unseres Nachwuchses, um die leicht sich aufschliessenden und rasch vorwärtskommenden Kräfte durch geeignete Vorkehrungen tüchtig zu beschäftigen, durch strenge Betätigung zu zügeln und rege zu erhalten — durch das leidige unbeschäftigte Warten auf die Langsamern im Altersklassenverband kommen die Raschen ins selbstüberhebliche Trölen und Spielen — und für die grossen Aufgaben in Kultur und Staat nicht nur zu bewahren, sondern wesensmässig zu entwickeln und vorzubereiten.

Eine Reihe von Privatschulen, die sich wenigstens durch lehrtechnische Erfolge Ansehen und Zuspruch schufen, hat die Gliederung in bewegliche — oder „homogene“ — Klassen seit Jahren durchgeführt und behalten. Ob die rühmenswerten unterrichtlichen Vorzüge derselben nicht mit grössern erzieherischen und ähnlichen Nachteilen erkaufte werden, dürfte gerade die freie und echte Bildungsanstalt gewissenhaft prüfen, z. B. durch Aufstellung von Versuchsgruppen während längern Jahren. Aber auch die Staatsschule! Denn dass die beweglichen Klassen nicht auch für die staatlichen Lehranstalten mit ihren reichern Mitteln und der grössern Schülerzahl anwendbar seien, bleibt solange ein bequemer Vorwand, als dieses System nicht während Jahren versucht und praktisch vielseitig geprüft worden ist. *Ibis.*

## Die Teleologie in der Naturbetrachtung \*

Die Naturforschung beschäftigt sich mit der Erforschung der uns umgebenden sichtbaren Natur. Sie beschreibt die Naturdinge, befasst sich mit ihren Ursachen und Wirkungen und legt die Naturgesetze, deren Erscheinungen und Anwendungen in der Natur dar. Inbezug auf metaphysische Fragen vermag sie jedoch kein rechtsgültiges Urteil abzugeben; denn mit Seziermesser und Mikroskop entscheidet man nicht, ob es einen Gott und eine unsterbliche Seele gibt. Immerhin ist man imstande, aus den äusseren Naturdingen folgerichtige Schlüsse auf etwas Geistiges zu ziehen. Je mehr man nämlich die

verschiedenen Einrichtungen in der Natur studiert, desto mehr muss man über die wunderbare Zweckmässigkeit all dieser Gebilde erstaunen. Die Natur tut nichts vergebens, sie ist allzeit auf das Beste bedacht und weiss sogar die Nebenprodukte in der ganzen Oekonomie zu verwenden. Wir müssen diese zweckmässigen Naturerscheinungen auf eine mit Ziel und Absichten handelnde Ursache, auf ein über dieser Weltordnung stehendes Wesen zurückführen. Manche Publizisten verlangen eine scharfe Trennung des exakten Naturwissens vom religiösen Glauben und sind vom Atheismus und Materialismus überzeugt. Aber der berühmte englische Physiker William Thomsen schleudert ihnen das Wort entgegen: „Fürchtet euch nicht,

\* Skizze des Vortrages von Herrn Prof. Dr. J. Niederer, Chur, an der Jahresversammlung des Kathol. Schulvereins Graubünden vom 28. Dez. 1938.