

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 2 (1929-1930)

**Heft:** 10

**Artikel:** Irrtümer und Erkenntnisse eines Lehrers

**Autor:** Frick, Heinrich

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851177>

### **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:** 09.02.2026

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

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

Herausgegeben in Verbindung mit

Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Priv.-Doz. Dr. H. Hanselmann,  
Univ.-Prof. Dr. Matthias, Rektor J. Schälín, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag  
von  
Dr. phil. Karl E. Lusser

## Irrtümer und Erkenntnisse eines Lehrers.\*)

Von Prof. Dr. Heinrich Frick, Zürich.

Es ist eine menschliche Eigentümlichkeit, nach einem Stück zurückgelegten Weges Rückschau zu halten. In Gedanken mache ich den Weg noch einmal — aber eben nur in Gedanken und von einem ruhigen Standpunkt aus. So wird aus Wirklichkeit stets Dichtung und Wahrheit. Und hat mich jemand auf meinem Weg von nah oder fern begleitet, so wird er da oder dort Wahrheit für Dichtung nehmen, wird manches, was mir im Rückblick wesentlich erscheint, für unwesentlich halten und umgekehrt. Darüber, welche Schau die richtige, die wahre ist, lässt sich nicht streiten. Jetzt kann ich nur ehrlich sagen, wie mir mein bisheriges pädagogisches Leben von meinem jetzigen Standpunkt aus erscheint.

Angesichts der gewaltigen Flut pädagogischer Veröffentlichungen habe ich mich aber doch immer wieder ernstlich gefragt, ob ich diese Rückschau veröffentlichen oder aber nur an meinem Ort still meine Pflicht tun solle. Ich betrete den Weg der Veröffentlichung, weil ich mich immer tiefer davon überzeugen musste, dass auch bei uns eine Auseinandersetzung mit der kritischen Pädagogik notwendig sei.

Eberhard Grisebach begründete in seinem Buche: „Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung“<sup>1)</sup> diese kritische Pädagogik und vertiefte und verschärfte sie in seinem neuesten Werk: „Gegenwart, eine kritische Ethik“.<sup>2)</sup> Die Bekanntschaft mit diesem Philosophen verdanke ich Herrn Professor Fritz Medicus in Zürich, dessen bleibendes Verdienst es ist, als einer der ersten auf die Bedeutung Grisebachs, trotz teilweiser entgegengesetzter Ansichten, hingewiesen zu haben. Was mich bei Grisebach packte, war seine rücksichtslose, kritische Einstellung bis zu jenem Punkte, wo man ängstlich fragt, was jetzt noch als fest und sicher gelte. Ob-

schon ich das Positive an dieser Arbeit noch nicht ganz einsehen konnte, trug mich die Ueberzeugung, hier einem tief ernsten Philosophen zu begegnen, über alle Bedenken hinweg, und ich machte mich auf nach Jena, an seinen Wirkungsort. Während eines Auslandssemesters durfte ich einen Teil seines neuesten Werkes entstehen sehen. Mit jedem Tag wurden mir die Augen mehr geöffnet über die grundsätzlichen Irrtümer in meinen bisherigen pädagogischen Einsichten, elf Jahre hatte ich als Lehrer der Mathematik gesucht und gerungen, im zwölften vollzog sich die Wendung.

Ich will nun möglichst einfach, möglichst ohne gelehrt oder gelehrt sein sollende Zitate von meinem Leben vor und nach meinem Urlaub berichten. Ich hoffe, dass dann auch das Positive kritischer pädagogischer Einstellung von selbst ersichtlich wird.

\*

### I. Rückblick.

Mit tiefem Verantwortungsgefühl, mit klarem Verantwortungsbewusstsein trat ich im Frühjahr 1916 nach beendigem Studium an die Schularbeit heran, freundlichst vom Rektor und verschiedenen Kollegen der Oberrealschule Basel aufgenommen. Neben und durch die Ausbildung in Mathematik stellte ich mir die Aufgabe, in Erinnerung an meine eigene seelisch-geistige Pubertätsentwicklung, meinen Schülern in dieser schweren Zeit ein hilfsbereiter Kamerad zu sein. Dazu kam die Freude, nach so langer Zeit des Aufnehmens endlich geben zu dürfen.

Ob ich eigentlich ein Recht besass, so intensiv auf die Jugend zu wirken, ob ich auf rechte Weise dafür eintrat, an meinem Ort aus der Mittelschule die immer dringender verlangte Erziehungsschule zu schaffen, solche Fragen existierten für mich damals nicht, oder die Antworten darauf standen von vornherein fest; die Bejahung lag in der Verantwortung vor mir selbst. „Meine Liebe zur Jugend“, sagte ich mir damals, „ist heilig, was ich für sie tue, beruht auf der tiefsten Selbstge-

\*) Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Bewilligung des Autors gestattet.

1) Verlag Niemeyer, Halle a. S., 1924.

2) ebenda, 1928.

wissheit, das Gute aus dem Guten zu wollen“. Damals wusste ich dies noch nicht: Mit solchem Wollen, vertieft durch eine musikalisch und religiös gefühlte und geahnte Verbundenheit mit dem Unendlichen an die Jugend herantreten, führt notwendig zu schwersten Enttäuschungen, zu bittersten Erfahrungen.

Meine Einstellung ging aufs Ganze. Ein unvorbeiteter Schüler erschien mir als pflichtvergessener Mensch, ja, seine Pflichtvernachlässigung wurde von mir geradezu als persönliche Beleidigung des eigenen sittlichen Ich empfunden. Ich konnte bei solchen Gelegenheiten in schärfsten Worten von Undankbarkeit gegenüber Eltern und Staat reden. Trat dabei noch bei irgend einem Schüler ein Lächeln ins Gesicht, so konnte es mich tief verletzen. In dieser Anfängerzeit, da es mir unverständlich erscheinen konnte, wenn ein Kollege sich eine Mussestunde gönnte, war es selbstverständlich, dass ich sofort den Pfeil gegen mich richtete: lag der Fehler bei mir? Hatte ich keine Eignung zum Lehrerberuf? War der Unfleiss der Schüler zurückzuführen auf mangelndes Interesse und dieses auf schlechte Darstellung in der Stunde? Trotz dieses Insichgehens blieb die harte sittliche Forderung und führte immer wieder zu vernichtenden Worten an die Schuldigen. Abschreiben während Klausurarbeiten wurde als charakterlos, unmännlich taxiert, und doch wurde es gelegentlich wieder versucht. Glaubte ich, ein Kapitel klar dargestellt, durch Repetition und Uebung eingepreßt zu haben, so kam doch der Tag, wo nur wenige sich daran erinnerten, und Klausurarbeiten brachten mir oft genug Selbsttäuschungen zum Bewusstsein. Obschon man offiziell mit meiner Arbeit zufrieden war, und ich nach zwei Jahren ans Gymnasium nach Zürich gewählt wurde, konnten mich Misserfolge in der Schule so sehr deprimieren, dass ich nicht nur meine Lehrbefähigung in Frage zog, sondern am Sinn des Lebens überhaupt zu zweifeln gezwungen war. Umsomehr war es mir in Basel, wie auch nach meiner Rückkehr nach Zürich Bedürfnis, philosophische Vorlesungen zu hören und mich auch durch philosophische Lektüre in die Lebensprobleme zu vertiefen.

Ich hatte aus Liebe zur Wissenschaft, aus Hang zum Abstrakten Mathematik studiert und griff immer wieder zu wissenschaftlichen mathematischen Büchern. Ich hätte mich eigentlich auch mit dem rein fachlichen Lehrerfolg zufrieden geben können. Da ich aber die erzieherische Aufgabe als wichtiger, ja oft als die Aufgabe ansah, als meine mir gegebene Aufgabe, so war mir der Erfolg in erzieherischer Hinsicht ausschlaggebend. So hoch ich nun die Ziele mir gesteckt hatte, so tief war auch immer wieder meine Enttäuschung. Durch den Unterricht in Mathematik Sauberkeit im Innern, Wahrhaftigkeit gegen Aussen im jungen Menschen zu fördern, war mir das höchste Unterrichtsziel. Ich muss kein Beispiel zur Begründung sagen, dass ich oft in dieser Hinsicht der Schule im bitteren Gefühl den Rücken kehrte, Perlen vor Unwürdige geworfen zu haben. Auch musste ich mir gestehen, dass mein guter Wille, den

jungen Menschen aus ihrem inneren Chaos zu helfen, nicht eben grossen Erfolg hatte: die jungen Leute würdigten mich nicht so sehr ihres Vertrauens, wie ich es in ihrem Interesse gehofft hatte.

Und doch liess mich die nicht immer verständnisvolle Behandlung schwer unter der Pubertät leidender Schüler nicht zur Ruhe kommen, umsomehr, als mir besonders einzelne Fälle konkretes Anschauungsmaterial boten. Aus dem Bedürfnis heraus, für den unrichtig Behandelten einzutreten, das Verständnis wenigstens für schwierigere Fälle zu vertiefen oder zu wecken, trat ich für Erkenntnisse der Pubertätsforschung ein.<sup>3)</sup> Der Erfolg erschien mir ausser dem persönlichen Gewinn gering, ja, ich empfand im Gegenteil schmerzlich, dass Kollegen solche Fragen nicht ernst nehmen wollten. Aber das psychologische Problem war mir nun zum zentralen Problem geworden. Gewiss gab mir ein mathematisch begabter Schüler Anregung, die Stunden interessanter zu gestalten. Mein Interesse wandte sich aber vor allem den Schülern zu, die ich für begabt hielt, aber aus irgend einem Grunde gehemmt glaubte. Und die Freude an der Lehrtätigkeit konzentrierte sich mehr und mehr auf den Erfolg an solch schwierigeren Schülern.

Die Undankbarkeit bei diesen Schülern traf mich darum doppelt empfindlich. Sie wussten ja nicht, welche Verantwortung ich auf mich genommen hatte in den Zeiten, in denen ich sie mehr nach dem Glauben an ihre zukünftige Leistung als nach der gegenwärtigen beurteilt hatte. Sie wussten nicht, welche Entfremdung mit Kollegen solches Entstehen manchmal mit sich brachte, und wie sehr solche Differenzen einem das Leben erschwerten. Dass mich solche Schüler manchmal später ignorierten, musste mich mit Bitterkeit erfüllen, da ich doch fest überzeugt war, ihr Bestes gewollt zu haben. Die Frage der Dankbarkeit ist überhaupt eine der heikelsten des Lehrerberufes. Hat nicht der Lehrer auch das mit dem Künstler gemein, dass er gegenüber Beifall und Kritik sehr empfindlich ist? Obschon es ja selbstverständliche Berufspflicht des Lehrers ist, ganz einfach sein Bestes zu geben.

Unsere Schulen legen auf regen Verkehr mit den Eltern ihrer Schüler grossen Wert. Ich könnte aber nicht behaupten, dass die Eltern in unsern Schulhäusern immer beliebte Gäste seien. Meist erscheinen ja nur die Eltern irgendwie gefährdeter Schüler. Es ist begreiflich, dass sie nicht gern geringe Leistungen ihres Sohnes auf eine mangelnde Begabung zurückführen wollen, sodass solche Aussprachen manchmal die sonstige Ruhe und ausgeglichene Autoritätsluft des Schulhauses stören. Es wird gerne wohl in jeder Schule vermerkt, wenn in der Zeitung Günstiges über sie gesagt wird, Kritik in der Öffentlichkeit hingegen kann in Lehrerkreisen schärfste Ablehnung erfahren. Ich war im allgemeinen für Aussprachen mit Eltern dankbar, wurde doch oft das Bild des Schülers dadurch in mir klarer, fand sich für die

<sup>3)</sup> „Zur Pubertätsfrage“, Schweiz. Pädagog. Zeitschr., Juli 1925.

eine oder andere Tatsache eine Erklärung. Ich erinnere mich keines Schülers, der nicht im Verlaufe seiner Mittelschulzeit mehr oder weniger bewusst Krisen durchgemacht hätte. Das zeigt sich allerdings in der Schule in verschiedenem Masse. Manchmal waren es Zufälle, die mich einen Einblick in eine fast verzweifelte Seele tun liessen. Manchmal führte auch eine Aufmunterung zum Plaudern nicht zu einer Aussprache, der Jugendliche ist oft bis zur Selbstaufopferung verschlossen. Solche Konflikte, die ein Nachlassen in den Leistungen oder Disziplinarfälle zur Folge haben, sind es auch oft, welche die Eltern in die Schule oder ins Arbeitszimmer des Lehrers führen. Nicht alle Unterredungen mit Eltern sind mir in bester Erinnerung. Es waren begreiflicherweise hie und da Stunden, da ich mehr oder weniger schön eingekleidete Vorwürfe zu hören bekam. Das empfand ich dann um so schmerzlicher, als ich ja eben geglaubt hatte, mein Bestes gegeben zu haben. Es fällt einem Lehrer nicht leicht, zu bekennen: „Ja, ich habe Ihren Sohn falsch behandelt; ich will es jetzt anders machen“. Auch wenn er sich das im Stillen selbst sagt. Uebrigens ist es in vielen Fällen so, dass Schüler auch dann, wenn sie guten Grund zur Klage gegen einen Lehrer hätten, ihre Eltern von einem Gang zu diesem oder zum Rektorat abhalten mit der Begründung, sie könnten es in der Schule und im Zeugnis unangenehm zu spüren bekommen. Gerade solche Lehrer, die mit Leib und Seele ihrem Beruf nachgehen, sind mit ihrem ganzen Leben mit der Schule verbunden, eine Kritik trifft sie daher in ihrem Lebensmark. Die Unduldsamkeit des Lehrerstandes auch gegenüber einer sachlichen, ruhigen Kritik ist von diesem Standpunkte aus begreiflich. Und doch will keine Schule sich damit begnügen, nur durch Vermittlung sachlicher Erkenntnisse auf ein Berufsleben vorzubereiten. Jede Schule will auch Erziehungsschule sein, will zu Persönlichkeiten erziehen helfen, zu Charakteren, zu Männern, zu Staatsbürgern. Es ist längst eingesehen worden, dass dies im Allgemeinen nur geschehen kann in engem Kontakt mit dem Elternhaus. Eine Zweiteilung des Erziehens durch Elternhaus und Bildens durch die Schule wird in tiefster Entrüstung insbesondere von der Schule abgelehnt. Und doch happert es immer wieder, sobald man hieraus ernstlich die Konsequenzen ziehen will, von einem engen Kontakt ist schon gar keine Rede. Die Erfahrungen zeigen zudem, dass auch von Seiten der Elternschaft ein solcher Kontakt gar nicht so sehr erwünscht erscheint. Theorie und Praxis!

Ich kann nicht behaupten, dass meine Sicherheit in der Beantwortung von Fragen der Eltern von Jahr zu Jahr grösser geworden wäre, im Gegenteil. Denn ich darf auch nicht behaupten, dass ich in der Beurteilung der Welt, in meiner Weltanschauung solche Fortschritte gemacht hätte, dass sich mir das Chaos der Welt in eine einfache Struktur so aufgelöst hätte, dass ich mir zum Beispiel getraute, Eltern im Brustton der Ueberzeugung einen Rat in der Berufsfrage zu geben. Oft konnte durch eine Aussprache mit den Eltern und durch

Anwendung psychologischer Erkenntnisse und Erfahrungen Beruhigung erreicht, ja neuer Mut geweckt werden. Aber mit solchen Unterredungen stellen sich auch brutale Gewissensfragen ein: „Verlangst du nicht zu viel vom Schüler? Ist es notwendig, so hohe Anforderungen zu stellen in der Schule? Geht vielleicht ein Lehrer mit bessern Noten und einer weitem Handbewegung den rechten Weg? Darf ich es verantworten, dass ein Schüler durch meine Note durchfällt? Vielleicht würde er ja in einer andern Klasse nicht durchfallen! Wem gegenüber bin ich denn verantwortlich? Sollte ich bei guter sprachlicher Begabung eines Schülers einmal ein oder beide Augen schliessen? Bin ich gerecht? Ich nehme Rücksicht auf den, dessen schwierige Situation ich von ihm oder von seinen Eltern kenne; und der, der ohne dass ich es merke, auf die Zähne beisst und lieber Unrecht leidet als klagt? Bin ich gegen diesen nicht himelschreiend ungerecht? Vielleicht trifft mich auch Schuld, dass er sich mir nicht offenbaren kann.“

Oft hatte ich auch in Besprechungen mit Eltern das bedrückende Gefühl, dass sie für ihre Kinder kein Verständnis aufbringen können, sodass sich manchmal die Frage stellte, ob es nicht besser wäre, die Eltern durch die Kinder zu erziehen, wie etwa im Militärdienst Vorgesetzte durch Untergebene erzogen werden können. Die Bedenklichkeit dieses Mittels liegt auf der Hand. Es ist nicht notwendig, Psychiater zu sein, um zu erkennen, dass manchmal nur eine Trennung von Vater und Sohn beiden Teilen Ruhe bringen und ein gegenseitiges späteres gutes Verhältnis wieder vorbereiten kann. Der Lehrer von heute hat oft Gelegenheit zu Einblicken in trostlose Familienverhältnisse, die den Ruf nach vermehrter Erziehung in der Schule begreiflich erscheinen lassen, da die Familienerziehung versagt. Dabei verstehe ich unter trostlosen Verhältnissen nicht nur diejenigen im gewöhnlichen Sinn, sondern ich rechne auch die dazu, da der Vater und oft auch die Mutter durch berufliche, insbesondere aber gesellschaftliche Verpflichtungen die Gemeinschaft der Familie zerstören. Ja, ich möchte dazu ferner die zählen, da der Vater (es kamen auch Fälle vor, wo es die Mutter war) im Familienkreis als absoluter Despot herrscht und jedes wirkliche Leben um sich erstickt. Es ist nicht zu verwundern, wenn Söhne solcher Eltern freiwillig in den Tod gehen, falls sie zudem in der Schule, im Staat, vielleicht auch noch in der Kirche auf Absolutismus stossen, und doch überall die Relativität aller Dinge sehen.

Von solchen Verhältnissen aus erscheint die Forderung nach vermehrter Erziehung in der Mittelschule (sie wurde auch an der Hochschule sehr vernehmlich gestellt, nachdem einmal in einem Semester mehrere Studenten Selbstmord begangen hatten) begreiflich, ja, sie wirkte auch auf mich immer stärker. Bis zu dem Grad, dass ich das bewusste Erziehen immer klarer in erste Linie stellte und meine mathematischen Anforderungen geradezu damit begründete. Wenn sich Gelegenheit bot, kam ich zu Beginn der Stunde kurz auf Tagesfragen zu

sprechen und zwar meist in sehr bestimmter Art. Nicht, dass ich versucht hätte, die Schule zum Boden politischer Reden zu machen, dazu an einem Ort, wo ich die Gegenrede ja leicht ersticken konnte. Das Erzieherische war mir das Wesentliche, ich trat offen für das ein, was mein Inneres mir als richtig und wichtig gebot, wichtig genug, um der Sache fünf Minuten Mathematik zu opfern. So lenkte ich den Blick der Schüler in bestimmter Weise auf den ethischen Kern aller möglichen Dinge. Die Schüler hatten das nicht ungern. Da ich dann aber in meinen mathematischen Anforderungen nicht nachliess, ergab sich manchmal eine Mehrheit für sie, besonders für die Schwächern unter ihnen. Daraus entstand bei ihnen, aber auch bei mathematisch besonders stark interessierten Schülern ein Misston mir gegenüber, der mich eben darum verwundete, weil ich geglaubt hatte, mit solchen Besprechungen ihr Bestes zu wollen. Eine Verstärkung des Zweifels an der erzieherischen Aufgabe der Mittelschule kam von solchen Kollegen, die die Mittelschule nur als Wissensschule gelten lassen wollten.

Es ist selbstverständlich, dass man um so leichter verletzt ist, je stärker man sich innerlich ausgegeben und engagiert hat. Jeder Lehrer ist auch Mensch und menschlich. Die Achtung der Mitmenschen soll ihn, der sich der Allgemeinheit opfert, für die relativ geringe Besoldung entschädigen. Von Jahr zu Jahr verstärkte sich mir aber der Eindruck, dass diese Achtung im Schwinden begriffen sei, und zwar für die Lehrer aller Stufen. Besonders die Nachkriegszeit hat hier stark hineingespielt. Der Volksschullehrer ist nicht gerade in guter, aber doch in gesicherter Position mit freiem Verfügungsrecht über ziemlich viel freie Zeit, Mittel- und Hochschullehrer je entsprechend besser. Für alle akademischen Berufsarten ist auf der andern Seite der Existenzkampf erheblich schwieriger geworden, ebenso für kaufmännische Berufe. Einerseits werden dem Lehrer die sichere Existenz und die Ferien missgönnt, andererseits aber seine Arbeit, verglichen mit der Alltagshetze innerhalb der schärfsten Konkurrenz, nicht hoch angeschlagen. Es ist möglich, dass politisches Hervortreten von Lehrern weiter zu der Diskreditierung nach der einen oder andern Seite geführt haben. Auf jeden Fall habe ich den Eindruck, dass die Schulen mit den Lehrern von dem Piedestal ihres noli me tangere heruntersteigen mussten und damit im Lichte des gewöhnlichen Alltags an Glanz verloren haben. Die Einführung einer Ueberstunde für junge Mittelschullehrer in Zürich, zunächst bis zum 32., dann bis zum 40. Lebensjahr, war doch wohl ein Zeichen dieser neuen Einstellung. Voten im Parlament zeigten oft zur Genüge, mit welchem Unverständnis man der Lehrerarbeit in weiten Kreisen gegenübersteht. Eine allgemeine Erscheinung wirkte für den Lehrerstand auch nicht günstig: mehr und mehr trat eine Beurteilung des Menschen nach der Höhe seines Einkommens und seines Aufwandes an Stelle der Achtung vor tüchtiger Arbeit auch an bescheidenem Orte.

Das Veto des Gebildeten gegen solche Einschätzung geht an den Tatsachen des Alltags vorbei und der Glanz des Dokortitels verschwindet weiter mit seiner Massenfäbrikation. Innerhalb der Schule folgt hieraus eine steigende Hochachtung mit steigender Schulstufe, und umgekehrt.

Als Konsequenz aller dieser Erfahrungen ergab sich mir grössere Zurückhaltung sowohl gegenüber der Schule wie der Allgemeinheit. Rücksichtslos richtete ich auch hier die Spitze gegen mich mit der Frage: hatte ich nicht die Wichtigkeit der Schule überschätzt? Wie mancher meiner ehemaligen Mitschüler und meiner eigenen ehemaligen Schüler zeigten später ein ganz anderes Gesicht. Wie oft kam es vor, dass der in der Schule sich mittelmässig erweisende, ja zu den schlechten Schülern zählende später Karriere machte, während ehemalige gute Schüler schon an der Hochschule gänzlich versagten. Die Schule gibt keinen Masstab für die Beurteilung des ganzen jungen Menschen. Denke ich auch an jenen Schüler, der in der Schule teilnahmslos, wie willenlos dem Unterricht mit Mühe folgte, dafür aber zu Hause mit grösster Energie und Zähigkeit schliesslich eine eigene mechanische Werkstatt einrichtete. Trotz aller Mehrung meines psychologischen Wissens und meiner in mancher Hinsicht reicheren Erfahrung wurde ich im Urteil über Schüler und Menschen überhaupt immer zurückhaltender. Meine verschiedenen Verpflichtungen neben der Schule ausser den militärischen baute ich mehr und mehr ab. Vermehrte wissenschaftliche Beschäftigung, besonders auf philosophischem Gebiet, lag ganz in der Richtung zu grösserer Zurückgezogenheit. Das Arbeiten in philosophisch-pädagogischer Richtung ging immer parallel mathematischem Weiterbilden, das Eine war mir nicht denkbar ohne das Andere, mein Bedürfnis war in erster Linie nach möglichst abstrakter geistiger Tätigkeit gerichtet. Alles in Allem: Ich befand mich auf der Flucht vor dem Alltag in die Wissenschaft und in die Kunst.

Wer sich neben der Schule zu wissenschaftlicher Arbeit zwingt, erlebt schwere Konflikte. Die Schule und die Arbeit für die Schule (Vorbereitung und Korrektur) verlangen Hingabe. Hat man sich nachmittags und abends, oder auch nur abends gewaltsam mit seinen Gedanken von der Schule gelöst, findet man sich am andern Morgen nur schwer in seinen Alltag zurück. Wie leicht wird die Schularbeit unter diesen Umständen zu einer Minimalaufgabe. Das Losreissen vom Gedankengang der freien Arbeit vermag einem so sehr zur Qual zu werden, dass einem die Schule überhaupt zur Qual werden kann. Jede Schulstunde, insbesondere die Korrekturen mit ihrer beträchtlichen rein technischen Arbeit werden einem Hindernis zu der Arbeit, die einem nun zunächst am Herzen liegt. Der Erfolg ist erschreckend: Will man seriöse tiefergehende Arbeit leisten neben der Schule, leidet die Schule sehr darunter. Da man aber das nicht verantworten kann, leidet die wissenschaftliche Betätigung und die Schule. Am Ende eines Quar-

tals hatte ich so das entsetzliche Gefühl, weder meine Pflicht zur vollen eigenen Zufriedenheit geleistet, noch wissenschaftliche befriedigende Fortschritte erzielt zu haben. Um so mehr wird die Hoffnung auf die Ferien gesetzt. Aber wie eine schreckliche Mauer steht am Ende der Ferien der Schulanfang. Und er war denn auch für mich wie ein Untertauchen unter harte Fron. Geht man aber nur schweren Herzens zur Schule spürt das der Schüler, wird unzufriedener, sowohl der Begabte, der weniger Anregungen empfängt, wie der weniger Begabte, der schliesslich doch selbst die weniger häufige Kontrolle seiner Arbeit unangenehm genug zu spüren bekommt. Nur meine von Natur aus starke Freude an der Jugend und am Lehren und meine angeborene und anerzogene scharfe Pflichtforderung gegen mich selbst bewahrten mich vor einer Katastrophe.

Musizieren und Musik hören konnten mir über schwere Stunden hinweghelfen, auch nach manchem Gang in die Einsamkeit der Natur kehrte ich ruhiger und zuversichtlicher wieder an meine Arbeit zurück. Das war um so notwendiger, als ich nicht behaupten konnte, dass mich die philosophische Arbeit ruhiger und sicherer gegenüber dem Leben gemacht hätte. Im Gegenteil, sie konnte mir sehr schwer fallen. Was bot denn all das Theoretisieren auf Grund von Abstraktion, wenn der einzelne Fall eben doch so singulär, so einzig war! Konnte er auch nachher noch so schön bedacht, rubriziert werden, er war doch ein Fall, und zwar hie und da ein bedenklicher Fall.

Der Zweifel am Wert wissenschaftlicher Pädagogik tauchte auf. Wie viel mehr Pädagogik wird heute getrieben als früher! Bedenken wir die ungeheure Verstärkung der Intensität pädagogischer Bestrebungen nur im Laufe des letzten Jahrhunderts. Ist die Menschheit besser geworden durch Verallgemeinerung und Vertiefung der Bildung? Woran liegt es denn, dass der akademisch Gebildete durchschnittlich nicht ein besserer Mensch ist als der, der nur die Alltagsschule besucht hat? Liegen also in Mittel und Hochschule keine erzieherischen Kräfte? Gewiss, in öffentlichen Kundgebungen akademischer Gesellschaften wird nach wie vor erklärt, dass in ihren Reihen moralisch Minderwertige nicht zu finden seien, und doch findet diese Behauptung, trotz guter Unterschriften, im Volke keinen Glauben mehr, der Alltag widerspricht ihr. Man erinnere sich an die Diskussionen der letzten Jahre über die Maturitätsfragen. Eine scharfe Kluft tat sich unter den Gebildeten auf. Die Mehrzahl derjenigen, die vom ideellen Gesichtspunkt aus über eine lateinlose Maturität diskutierten, konnten sich nicht mehr zu einer Meinung bekennen, die besagte, dass nur auf Grund der Klassik, mit Hilfe ihrer lebendigsten Zeugen, der alten Sprachen, eine Höherentwicklung unserer in der Klassik wurzelnden Kultur möglich sei. Und doch: war prinzipiell der Unterschied der Meinungen so gross? Man war doch nicht so sehr verschiedener Meinung hinsichtlich des Erziehungswertes der Mittelschule überhaupt, als bezüglich der

Mittel. Jedenfalls darf wohl gesagt werden, dass die Haltlosigkeit unserer Zeit auch ein vernichtendes Urteil abgibt über den Erziehungswert der Schulen, über die ethische und religiöse Erziehung unserer Zeit, und damit auch über den Einfluss wissenschaftlicher Pädagogik auf die Erziehung. Daher auch die ungeheuren Anstrengungen zu Reformen.

Nach allem vorher Gesagten wird es verständlich sein, dass ich mit den Wölfen geheult habe und davon überzeugt war, dass das Versagen der Schule in erster Linie auf eine Uebertreibung des Intellektualismus zurückzuführen sei. Der Mensch musste wieder bescheidener werden, lernen, den Wert technischer Errungenschaften nicht zu überschätzen. Als Lösung betrachtete ich eine Stärkung der Gefühls- und Gemütskräfte, hauptsächlich durch den Deutsch- und Geschichtsunterricht, neben einer Schärfung des Urteils für Wertvolles und Nichtiges. Hand in Hand damit sollte eine Vertiefung in die Kunst (Musik und Malerei) und in religiöser Hinsicht angestrebt werden. Der Mensch musste wieder lernen, mehr zu sich selbst zu kommen. Wieder mehr Zeit für sich selbst sollte er besitzen, um zur innern Harmonie zu gelangen. Nur so, schien es mir, war es möglich, dass der Mensch wieder besser werde. Es war mir klar, dass es ganz unsinnig sei, die Schule allein für den Zustand der heutigen Menschheit verantwortlich zu machen. Dass diese Menschheit in der Hetze des Alltags, in diesem wahnsinnigen Konkurrenzkampf sich selber vergass, kann nicht überraschen. Dass sie sich aber so sehr vergass, so sehr dem Moloch Geld die Seele opferte, das war hingegen, schien es mir, auch dem zuzuschreiben, dass sie zu wenig von jung auf gelernt hatte und gelehrt wurde, Mensch zu bleiben, immer und immer wieder Mensch zu werden. Hart neben der Hetze nach dem Mammon und auch dem geistigen Erfolg, ist das Bedürfnis auszuspannen. Aber die Nerven gestatten es nicht mehr, ruhig ins Grüne zu sitzen und den Sonntag in Stille zu feiern. Das Vergnügen trat an die Stelle des Ausruhens. Ausruhen heisst, ins Kino und Wirtshaus gehen, auf den Sportplatz, in überfüllte Eisenbahnen oder Gesellschaftsautos oder im eigenen Auto möglichst weit auszufliegen. Sonntagsfeste feiern, wenn möglich mit vaterländischem oder wohlütigem Anstrich, um das Gewissen etwas zu beruhigen. Sonntagsstille bringt den heutigen Menschen zum Verzweifeln. Denn in der Stille tritt an ihn die verzweifelte Frage nach dem Sinn dieses Lebens. Oder in der Stille steigen die Träume der Jugend auf, werden alte Vorsätze von Schule und Elternhaus lebendig, werden die Pläne der Studentenzeit wieder voller Farben und das Jetzt gewinnt ein totenbleiches Gesicht in dieser Reflexion.

Dass diese Hetze des heutigen Lebens auch den geistig arbeitenden, ja die Wissenschaften selbst ergriffen hat, könnte auf verschiedene Weise dokumentiert werden. Nicht nur die Tendenz nach grösseren Einnahmen, um sich zum Beispiel ein schönes Heim bauen zu können, sondern auch die nach einem höhern Rang

wäre hervorzuheben. So strebt mancher aus dem Primarlehrerstand Sekundarlehrer, der Sekundarlehrer danach, Mittelschullehrer und mancher von diesen Hochschullehrer zu werden — und endlich dieser nach einer bedeutenderen Hochschule. Das um so mehr, als diese Kategorien sich wie in einem Leben mit besonderen Werten zu befinden scheinen. Es ist auffallend, wie viel freier sich der praktische Jurist, Mediziner, Ingenieur, Chemiker, gegenüber der Hochschule einstellt als der Lehrer. Die Hochschule hat eben dort nicht mehr wie früher die Führung und muss im Gegenteil sehr oft ängstlich bestrebt sein, im Anschluss an die Praxis auf der Höhe der Forschung zu bleiben. Dem Mathematiker, Naturwissenschaftler und Philologen hingegen scheint leicht die Hochschule als Stätte der Forschung höher zu stehen, als seine Schule, er vergisst oft, dass seine Tätigkeit ja eine ganz andere ist als die des Hochschullehrers und damit jener Wertmasstab für das Ganze falsch ist.

Meine verschiedenen Intentionen trafen also hier zusammen: Wenn ich schon mitarbeiten wollte an der Schaffung des neuen Menschen, und dies doch in erster Linie von der Schule aus zu geschehen schien, da doch der Jugend die Zukunft gehört, so lag es nahe, dies vom Podium der Hochschule aus als einer Sammelstelle neuer Ideen zu tun.

Da meine Pläne da und dort gute Aufnahme und wohlwollende Unterstützung fanden, ging ich trotz aller möglichen schlechten Erfahrungen systematischer daran, mich weiterzubilden, mich also durch weiteres philosophisch-pädagogisches Studium am Schreibtisch und an der Hochschule, zurückgezogen von der hastigen Welt, auf ein neues, besser fundiertes Wirken an dieser Welt und auf diese Welt vorzubereiten. Eine Vertiefung in Pestalozzi, besonders in Lienhard und Gertrud, bestärkten mich ungeahnt in meinem Vorhaben. Nicht ein „Zurück zur Natur“ sollte das Ziel meiner Arbeit sein, sondern ein Zurück zu edlem Menschentum, ein Zurück zu Freiheit, zu Selbständigkeit auf Grund von Bescheidenheit und Zurückhaltung, befestigt durch Kunst und Religion. In der Arbeit auf dieses Ziel sollte moderne psychologische Erkenntnis den Weg ebnen helfen. Hiezu mich vorzubereiten, trat ich 1927 meinen Urlaub an.

Frühling wurde es, als ich von Zürich wegreiste. Nach 11 Jahren Schule ein halbes Jahr freier Arbeit vor sich zu haben, mit dieser Arbeit eine Vertiefung in Kunst und Geschichte verbinden zu dürfen, den folgenden Tag an den vorhergehenden als direkte Fortsetzung anschliessen zu können, erfüllte mich schon in der Eisenbahn mit übergrosser Freude, während neue Landschaften an meinem Auge vorüberzogen. Ich genoss das liebevolle Bild von Stuttgart bei der Einfahrt, mir imponierte die gewaltige Bahnanlage mit dem neuen Bahnhof als eine gewaltige Leistung der Technik, und endlich sass ich lange vor der Iphigenie von Feuerbach im Museum: Natur, Technik, Kunst. Ich war bei diesem Genusse so sehr bei mir, so weltvergessen, dass ich mir dessen kaum

bewusst wurde. Dann klang auch ältere und neuere Geschichte an: im alten und im neuen Schloss mit seinen herrlichen Vasen. Zu einem schönen Zweiklang konnten sich Kunst und Geschichte in Rothenburg o. T. noch nicht finden, das geschah erst so recht in Nürnberg und Bamberg. Da wurde mir ganz klar, warum ich geradezu eine Sehnsucht nach historischen Stätten in mir trug. Nicht, um allen möglichen Detailkram zu wissen, sondern um alte Zeiten nach ewigem Gehalt zu durchforschen, suchte ich mich in alte Zeiten zu verlieren. Mein Interesse an Geschichte war philosophisch, insbesondere ästhetisch orientiert. Ist dies nicht bei allen Leuten so, ausser vielleicht beim zünftigen Historiker? Gibt es historische Werte ohne ästhetische Einstellung? Ist nicht schon das Suchen nach grossen Zusammenhängen ein philosophisches Einstellen auf den Gegenstand, ja ein Einstellen des Gegenstandes auf den Beschauer? Jedenfalls ging ich mit eindeutigen Willen in die Museen und Kirchen: um das zu finden, was mich innerlich ansprach, und ich wurde in meiner Einstellung immer subjektiver, rücksichtslos subjektiv geradezu.

So lebte ich für mich in einer eigenen Welt, zufrieden und ohne Sorgen. Je mehr ich mich vertiefte, um so kleiner fühlte ich mich als moderner Mensch. Wo liegt denn bei dieser Vollendung alter Kunstwerke, Zeugen alter Zeiten, ein Fortschritt? Diese Frage bewegte mich in der Kunst wie im Leben intensiv. Diese herrlichen gotischen Kirchen in Nürnberg, dieser gewaltige Dom von Bamberg: wo nimmt ein Mensch nur den Mut her diese grosse Stille zu brechen? Ist nicht gerade diese Stille Quell religiösen Gefühls? Vertiefung in Kunst und religiöses Empfinden wurden mir wieder, wie in meinen ersten Semestern, zu Fragen der Einsamkeit. In diese Einsamkeit sich zu verlieren, auch in die Stille der Natur zu flüchten, wurde mir noch einmal intensiv zum bewussten Kraftquell für den Alltag. Flucht aus dem Alltag, um Kraft zu gewinnen für den Alltag, Kraft und neue Richtlinien.

Welche Weisheit sprach aus der vollendeten Nürnberger Kunst! Adam Kraft hatte doch wohl die Harmonie erreicht, die ihm über menschliche kleine Bürgerlichkeiten zu lächeln gestattete. Weisheit und Glück sprachen daraus, aus denen heraus das Leben als ein Ganzes geboren wurde. Sprach nicht auch eine wundervolle Bescheidenheit aus diesem vollendeten Können, aus dem souveränen Beherrschen des Stoffes? Ist es dies, das uns vor diesen Werken nicht nur ehrfürchtig, sondern auch froh macht?

Wenn wir heute ein pädagogisches Wirken gründen auf den Fortschrittsgedanken in der Menschheit, ja den Sinn des Lebens in diesem Fortschritt erblicken, muss uns dann nicht gerade historische Erkenntnis sagen, dass dies ein in die Geschichte hineingezwängter Begriff sei? Sind denn die heutigen Menschen besser als die alten Nürnberger? Oder aber: was heisst Fortschritt? Glaubt denn einer, dass die Vervollkommenung des Menschengeschlechtes so weit gedeihen werde, dass alle Menschen

Jesu Christo ähnlich werden? Wie nahe sind wir denn seit Christi Geburt an dieses Ideal herangelangt? Welcher Missionar hat den Mut, die Heiden auf das christliche Europa hinzuweisen bei seinen Bekehrungsversuchen?

Sehr bescheiden und darum sehr aufnahmefähig kam ich in Jena an und suchte die Universität auf.

Da ging ich zunächst in eine Vorlesung über die Kulturkrise der Gegenwart, konnte aber bald nicht mehr weiter zuhören. Welchen Sinn hat es, referierend über das heutige Chaos zu reden, über die Dekadenz, Familienverfall, Geschlechtskrankheiten, religiösen Zerfall, pädagogische Hilfslosigkeit, wie wenn das einen gar nichts angehe, wie wenn wir die Kulturkrise nicht mitten in uns selbst trügen! Um dann vielleicht mit einem eigenen Rezept für einen neuen Aufstieg der Menschheit zu enden. Ist eine solche Vorlesung nicht selbst ein Zeichen bedenklicher Kulturkrise? Als Zeichen dafür, dass man ja gar nicht gewillt ist, diese Krise ernst zu nehmen, sondern sich einfach in philosophische Spekulationen flüchtet. Der eine besteigt das Katheder und spricht mit einer Handbewegung über Kulturkrise, der andere setzt sich in einen Winkel hinter ein Glas Bier und klagt über die schlechten Zeiten. — Ist der Unterschied zwischen den Beiden tiefergehend oder aber nur formal? Ist nicht beides eine Flucht vor der Welt? Ändert das die Welt?

Dann hörte ich eine Vorlesung über Logik und Erkenntnistheorie und nahm an Übungen teil über: „Wahrheit, Wert und Wirklichkeit“.

Wirklichkeit! Immer, wenn ich mich recht intensiv in philosophische Arbeit vertiefte, kam mir ihre Wirklichkeitsfremde zum Bewusstsein. Und merkwürdiger Weise tauchte immer hart daneben eine Erinnerung auf an jugendlichen Weltschmerz. Man muss sich aus dem Leben zurückziehen, um die Details des Alltags so aus den Augen zu verlieren, dass das Chaos endlich strukturiert erscheint, zu einem philosophischen System geeignet. Kamen nicht so und so viele Enttäuschungen im Leben ganz einfach daher, dass aus diesem abstrakten Weltbild heraus Entschlüsse gefasst werden und mit diesen in den Alltag eingedrungen wird? Muss dann die Auseinandersetzung des Idealgehaltes mit der Wirklichkeit nicht schwerste Enttäuschungen bringen? So, dass

man sich schleunigst wieder aus der Wirklichkeit zurückzieht.

Aber ich hatte mir vorgenommen, mich vor einer weiteren Vertiefung in die Pädagogik zum Zwecke ihrer philosophischen Begründung mit aller Kraft auf die Philosophie zu konzentrieren. Erschien mir doch immer noch die Philosophie notwendige Grundlage jeden sinnvollen Lebens, insbesondere also Grundlage der Erziehung zu sinnvollem Leben.

Ich ging auch weiter in Vorlesungen und Übungen, obschon sie durch einen Ausspruch eines reiferen Studenten treffend charakterisiert wurden. Als einmal in den Übungen der Leiter ganz harmlos aus seinem Leben erzählte (Traum und Wirklichkeit), fühlte sich dieser Student ganz erleichtert und sagte mir nachher, man hätte doch jetzt einmal gesehen, dass der Professor auch noch Mensch sei. So wirklichkeitsfremd waren alle bisherigen Beispiele gewesen, aus der „Wirklichkeit!“

An einer Vorlesung der Geschichte über Philosophie des 19. Jahrhunderts interessierten mich insbesondere die Beziehungen zur ästhetischen Erziehung bei Schiller und Wilhelm von Humboldt, und wer würde nicht immer wieder angezogen durch die grossen Namen Leibniz, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Nietzsche.... Trotz grösstem Interesse, trotz bestem Willen wurde es mir aber immer schwerer, die Vorlesungen zu besuchen, weil sie mir immer mehr den Eindruck machten, dass ganz einfach mit Begriffen jongliert werde, dass diese Problemgeschichte zu einer logischen Übung wurde, allerdings mit grossem Wissen, wie denn überhaupt jedes Fragen in mächtigen Bücherhinweisen erstickt wurde. Allerdings kam bei mir ausser dem grösseren Alter noch eine gewisse Abneigung gegen Vorlesungen hinzu, kam ich doch von einer technischen Hochschule her, wo die Übungen im Range den Vorlesungen vorangehen, wenigstens dort, wo es auf die Arbeit ankommt. Darum boten mir noch am meisten Befriedigung Übungen über Herbart und Eduard Spranger.

Alles in allem genommen sorgte ich mich aber ernstlich um den Erfolg dieses Auslandssemesters.

Die Vertiefung in die Arbeiten Grisebachs, meine wirkliche Begegnung mit ihm brachten in unerwarteter und doch vorbereiteter Weise die Wendung.

## II. Wendung. (Folgt im nächsten Heft.)

---

**BITTE!** Da das **Dezember-Heft** der „Erziehungs-Rundschau“ gänzlich vergriffen ist, kann eine Anzahl neu hinzugekommener Abonnenten nicht mehr damit bedient werden. Vielleicht haben einige Leser die Möglichkeit, uns ihre Hefte zur Verfügung zu stellen; sie würden uns einen dankenswerten Dienst erweisen. Adresse für Sendungen: Verlag der „Erziehungs-Rundschau“, **Teufen** (Kt. App.). [Die Auslagen für Hefte und Porti werden vergütet.]