

<b>Zeitschrift:</b>	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
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	7 (1934-1935)
<b>Heft:</b>	7
<b>Artikel:</b>	Der junge Lehrer als Erzieher
<b>Autor:</b>	Gross, Max
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851395">https://doi.org/10.5169/seals-851395</a>

### 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:** 11.01.2026

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

Hier liegen brennende Fragen für unser ganzes Erziehungswesen, von der Kleinkinderschule bis zur Universität. Diesen Fragen, die schon lange in der Luft liegen, gilt es endlich energisch auf den Leib zu rücken. Hier ist eine schwärende Wunde am Volkskörper, von der man zwar nicht gerne spricht, die aber nicht mehr länger unbeachtet, unumsorgt daliegen darf. Und zweifellos wird gerade die

Schule, die Pädagogik aufs ernsthafteste von diesen Fragen betroffen, bringt doch die heranwachsende Jugend einen großen Teil ihrer Zeit auf der Schulbank zu, sind doch die Einflüsse, die sie dort vor und während der Pubertätszeit empfing, bestimend auch für die Jahre nach der Schulentlassung, für das oft so steuerlose Lebensalter des Jugendlichen.

## Der junge Lehrer als Erzieher

Von Max Groß, St. Gallenkappel

### I.

Damit die Volksschule allmählich ihrer erzieherischen Aufgabe besser nachkommen kann, räumt die jetzige Lehrerbildung den Fächern Psychologie und Pädagogik mehr Bedeutung und Zeit ein als früher. Das Seminarleben orientiert sich heute stärker nach pädagogischen Gesichtspunkten, um den Seminarzögling auch unmittelbar erzieherisch zu fördern, um somit auch auf dessen spätere Schulführung im erzieherischen Sinne einzuwirken. Die Bedeutung der erzieherischen Pflicht der Volksschule findet im Seminaristen gutes Erdreich. Er steht in einem Entwicklungsstadium, das besonders empfänglich ist für Forderungen, die einem Beruf eine ideelle Mission verleihen. Weil er als Jugendlicher nach dem Verständnis der reifen Menschen dürstet, möchte er später als seelisch Erwachsener die Jugend und das Kind verstehen. Weil er Sturm und Drang seiner Seele intensiv und leidend erlebt, möchte er einmal andern in ihrer Entwicklung helfen. Der Umstand, daß die Erwerbung methodischer Kenntnisse und Übung meistens mit etwelcher Mühe vor sich geht, während die Pädagogik nicht so sehr auf materielles Wissen und übendes Können angewiesen zu sein scheint, verstärkt die Absicht im Lehramtskandidaten, in erster Linie Erzieher zu werden. Er sehnt sich nach seiner ersten Lehrstelle in der Regel nicht einzig deshalb, um finanziell unabhängig zu werden und um vollends selbstständig leben zu können, sondern auch, um Kinder im Lichte der Kameradschaft und der Liebe emporzubilden zu können.

Die Erwartungen, die der junge Lehrer an seinen ersten Stellenantritt geknüpft hat, werden erfüllt, ja gewöhnlich übertroffen. Die erste Schulzeit ist ein Paradies. Auch ältere Lehrer, nach ihren ersten Eindrücken in der Berufsausübung gefragt, antworten oft, sie hätten den Strom der Zuneigung, der von ihrer ersten Schülerschar ausging, kaum fassen können. Dem gefühlvollen Menschen erscheint es auch heute noch, wo man sich doch theoretisch und praktisch viel eingehender mit der Kinderseele beschäftigt, immer wieder wie ein Wunder, zu erleben, mit welch tiefer Inbrunst und Kraft die Kinderherzen jenen Erwachsenen zufliegen, die gleichsam als Mitmenschen an sie herantreten. Für manchen Junglehrer hat das Glück der ersten Wochen etwas Berauschendes. Die normalen Schulstunden scheinen für die verliebte Schule zu kurz zu dauern, so daß der junge Lehrer auch noch freie Zeit mit den Kindern zubringt.

Unverhofft anschlagende Mißtöne deuten an, daß die Flitterwochen einer jungen Schulgemeinschaft zu Ende

gehen. Die erste schmerzliche Feststellung, die den Lehrer aus seinem glücklichen Idyll aufschreckt, ist die unbefriedigende Schulleistung. Verschlechterung der Disziplin heißt die zweite Feststellung. Das aktive und zuweilen stürmische Verhalten der Kinder nimmt allmählich die Nerven des Lehrers in Anspruch. Er verliert den Humor, wird ärgerlich und beginnt bei jeder Gelegenheit zu schimpfen. In der Kinderschar macht sich Eifersucht und Müdigkeit bemerkbar. Langsam kommen allerhand Unarten der Schüler zum Vorschein. Die Sensation des „neuen Lehrers“ ist vorbei; die Kinder kehren zu ihrem Alltag und in ihre Alltagsgestalt zurück.

Die oft bittere Enttäuschung beginnt an der pädagogischen Überzeugung zu nagen; die daraus entstehenden Zweifel an der Möglichkeit einer praktisch erziehenden Gemeinschaftsschule machen den Junglehrer den Ansprüchen der Öffentlichkeit auf eine äußerlich disziplinierte Lernschule zugänglicher. Um die Disziplin zu retten, scheint kein anderes Mittel vorhanden zu sein, als vermehrter Zwang. Anfänglich macht er sich in der Art von Notverordnungen geltend, später werden dauernd gültige Gesetze daraus. Sodann konzentriert sich der Lehrer stärker auf den Unterricht. Er sucht durch Verbesserung der methodischen Tüchtigkeit, durch Paukerei oder durch Kunstgriffe, meistens auf verschiedenen Wegen, die Durchschnittsleistung des Schülers zum Teil wirklich, zum Teil scheinbar hinaufzudrücken. Je weiter diese Ausflucht ins Nur-Unterrichtliche führt, desto größer wird der seelische Abstand zwischen Lehrer und Schüler. Die meisten innern Verbindungen werden mit der Zeit durchschnitten, der Liebes- und Vertrauenskontakt wird schlechthin gelöst. Der Lehrer läßt dadurch — bewußt, wenn er sich selbst gegenüber aufrichtig bleibt — fast alle konkreten Erziehungsmöglichkeiten fallen. Mancher glaubt allerdings einen Ersatz zu finden, wenn er sich einredet, oder einreden läßt, gute äußere Disziplin, strenge Arbeit und ethische Lesestücke bedeuteten die einzigen positiven Erziehungsmittel einer Schule. Seltener desertiert der enttäuschte Lehrer in die entgegengesetzte Richtung, wo er es bei der schlechten Schülerleistung und der fragwürdigen Disziplin bleiben läßt und sich mit fatalistischem Gleichmut in die daraus sich ergebenden Situationen fügt.

Der Verzicht auf das einst so sehnlich herbeigewünschte Gemeinschaftsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler geht an der Lehrerseele nicht spurlos vorbei, wenn es ihr auch kaum bewußt wird, welche innere Veränderungen das Aufgeben eines derart wirklichen und idealen Lebensinhaltes

nach sich ziehen kann. Die innere Anteilnahme wendet sich nun neuen Lebensinhalten und Ersatzidealen zu. Die Schule verschwindet allmählich aus dem Zentrum des sittlichen Interesses. An die Stelle des Gefühls erhabenen Berufseins tritt das Tretmühle-Gefühl des Berufszwanges. Ein Teil der seelischen Energien wird in andere Bahnen gelenkt: in vielleicht mehr kosmische oder mehr sexuelle Liebesformen; in die Sehnsucht nach Ehe und Familie, nach Karriere und materiellem Wohlstand, in Liebhaber-Beschäftigungen und Nebenverdienste. (In diesem Zusammenhang darf erwähnt werden, daß gerade das Problem des Nebenverdienstes immer zu einseitig aus der Perspektive der finanziellen Besserstellung und Zeitausnützung gesehen wird, währenddem der oben erwähnte psychologische Hintergrund gewöhnlich verkannt wird.) Die burschikose Art und die Unbeholfenheit, womit sich dann und wann, vielleicht an Weihnachten oder auf Ausflügen, die Zuneigung des Lehrers wieder Bahn bricht zu den erstaunten Kindern, beweist nur, wie groß die gegenseitige innere Fremdheit geworden ist.

## II.

Wo liegen die Ursachen dieser vom Standpunkte einer erzieherischen Schule bedauerlichen Reaktion?

Der naheliegendste Grund ist das vorläufig *mangelhafte pädagogische Können* des jungen Lehrers. Es zeigt sich jetzt deutlich, daß das Erziehenkönnen nicht nur auf einer Veranlagung — über deren Wesen man ja auch noch nicht im klaren ist — sondern auch auf Übung und Erfahrung beruht. Das Seminar vermag wohl eine praktische Erfahrung in der Methodik zu vermitteln, aber es fehlt ihm das besondere pädagogische Praktikum, trotzdem selbstverständlich die methodische Schulung und vor allem die methodische Schulung im Geiste des Arbeits- und Selbstdurchsetzungsprinzips sich mit der pädagogischen, insbesondere der arbeitspädagogischen Schulung schneidet. Zu einer praktischen pädagogischen Bildung gehört als unerlässliche Voraussetzung, daß Zögling und Praktikant in ein persönliches Verhältnis zueinander treten können, da erst der persönliche Kontakt jene Situationen schafft, in welchen psychologisch-pädagogische Kenntnisse sich praktisch verwerten und erproben lassen.

Zum mangelhaften pädagogischen Können gesellt sich der *ungeübte psychologische Blick*. Es fehlen im Seminar ebenfalls die Möglichkeiten, Kinder, ihre Verhältnisse untereinander und zu den Erwachsenen, ihre Beziehungen zur Umwelt, auf die Dauer in- und außerhalb der Schule zu beobachten. Wenn der angehende Lehrer das Seminar verläßt, steht sein wissenschaftliches psychologisches Wissen in einem krassen Mißverhältnis zu der Fähigkeit, „leibhaftige“ Kinder zu verstehen. (Manchmal ist allerdings auch sein theoretisches Verständnis minim.) Besonders schwer fällt ihm im allgemeinen, durch die äußerlichen Manifestationen des kindlichen Charakters hindurch (trotz Frechheit, Faulheit usw.) auf deren Motive und seelisch-organischen Zusammenhänge zu stoßen.

Von entscheidender Bedeutung ist die *innere Einstellung zum Kinde*. Eine pädagogische Einstellung zum Schulkinde war stillschweigend vorausgesetzt, als man im Seminar sich stud. päd. schrieb und Pädagogikstunden besuchte. Ob sie zu Recht vorausgesetzt war, das ergibt mit Gewißheit erst

die selbständige Praxis. Dann kommt es aus, ob die geistigen Tendenzen der Liebe und der selbstlosen Hilfe, der Demut und der Ehrfurcht vor aller Wirklichkeit, oder die Triebmotive des Ehrgeizes, der Streberei, des Geltungswahns und des Machtwillens den innern Kurs der Schule bestimmen. Erst dann zeigt es sich, ob ein Lehrer grundsätzlich in jedem Kinde die Erziehungsmöglichkeit sieht und ob er aus ihr eine Erziehungspflicht macht.

Mitverantwortlich sind ferner gewisse Züge des entwicklungspsychologisch bedingten *jugendlichen Charakters* des Junglehrers. Seine Unausgeglichenheit und Vorliebe für extreme Anschauungen verunmöglichen manchmal die konsequente Linie im erzieherischen Handeln. Heute macht er aus unbedeutenden Vorfällen große Gerichtsszenen, morgen übersieht er großmütig alles. Der jugendliche Radikalismus verführt ihn dann und wann zur Anwendung von Dreßur- und Abschreckungsmitteln, was der Erziehung ebenfalls nicht zum Wohle gereicht. Manchmal übernimmt ihn eine jugendlich-sentimentale Empfindsamkeit, die ihn der erforderlichen Entschlossenheit und berechtigten Rücksichtslosigkeit beraubt. Ein Kreuz ist vielfach auch die jugendliche Erotik des Lehrers: ihre betont ungleiche Sympathieverteilung, ihre gelegentliche Lieblosungsmanie, ihr unberechenbarer Liebesentzug, ihre verdeckt anzügliche Sprache können sich nur als Störungen ausweisen.

Eine Anzahl Gründe, deren Bedeutung aber manchmal übertrieben wird, liegen in den bekannten *Systemmängeln*. Die meisten unter ihnen werden erst dann zu wirklichen Reaktionsfaktoren, wenn der erzieherische Idealismus des Lehrers durch Kompromisse getrübt wird. Erst dann, wenn er beginnt, seine Ehre dreinzusetzen, die Lehrplanforderungen wenn möglich noch zu übertreffen, werden diese alle Zeit und Muße für spezielle erzieherische Praxis ausschalten. Erst dann, wenn er beginnt, bei jeder Gelegenheit Noten zu machen und ständig mit einem schlechten Zeugnis zu drohen, werden die Zensuren zu einem besonderen Feinde der sozialen Mission der Schule. Erst dann, wenn er beginnt, behördlichen und andern Besuchen Erfolge vorzubluffen, verunmöglicht er die Erziehung zur Aufrichtigkeit und Sauberkeit usf. Unter den Systemmängeln sind es wohl nur die hohe Schülerzahl einer Lehrkraft und die Verordnungswut mancher örtlicher Schulbehörden, die an sich die Erziehungsarbeit sabotieren. Gefährlich in diesem Sinne sind zwar auch jene Schulinspektoren, für welche immer noch rechnerische Routine, die Beherrschung grammatischer Gesetze, „Schön“schreiben und auswendig gelernter Realienstoff das Wesentliche der Schularbeit bedeuten. Es kann menschlich den jungen Lehrern nicht verargt werden, wenn sie sich nach dieser Richtung orientieren, um gute Lehrberichte zu erhalten. Nach der Karriere aber finden sie den Weg zurück nicht mehr.

Ein schwerwiegender Faktor ist immer noch die *öffentliche Schulauffassung*. Im großen und ganzen taxiert die Öffentlichkeit immer noch jene Schulen als vorbildlich, welche dem oben angeführten Inspektorentypus behagen, in denen künstlich übersteigerte Wichtigkeit und posierte Ernsthaftigkeit mit passivem Dasitzen abwechseln (was vom Gros der Schüler später prompt mit Respektlosigkeit und persönlicher Schluddrigkeit vergolten wird), in welchem kein

Schüler unaufgefordert sich mit etwas anderm als dem Klassenstoff und jemandem anderm als mit sich selbst — und dies oft in schädlicher Weise — abgeben darf. Diese öffentlich genehmigte Form des Schule-Haltens, die in einem schreienden Gegensatz zu den pädagogischen Geboten der Förderung der kindlichen Aktivität, des Selbstbewußtseins, der Unternehmungslust, des Gemeinschaftsgeistes, der individuellen Sonderveranlagung und der sozialen Initiative steht, kann den Junglehrer zuweilen wie ein Alpdruck unruhigen. Gerade heute, wo man mit lauten Schellen gegen den Intellektualismus und den Materialismus Sturm läuft, mag es manchem Junglehrer unverständlich scheinen, daß dieser Feldzug vor der Schule Halt macht. (Wer etwas von der Psychologie der Massensuggestion und des Schlagwortes weiß, sieht hier allerdings keinen Widerspruch.)

Ein letzter Grund ist die *häusliche Erziehungsnot*. Zu Hause verwöhnte Kinder sind die Sorgenkinder einer Erziehungsschule. Zu Kindern, die von ihren Eltern nur mit dem Stock „erzogen“ werden, findet der Lehrer meist nur mühsam den pädagogischen Weg.

Das ist, grob skizziert, das Netz der Fallstricke, das viele Junglehrer über ihre Aufgabe als Erzieher straucheln läßt.

### III.

Welches sind die Wege und Mittel, die den jungen Lehrer allmählich befähigen würden, den Forderungen einer Erziehungsschule nachkommen zu können?

Vor allem muß der Lehrerbildung ein *pädagogisches Praktikum* eingegliedert werden und zwar in der Form von sogenannten Lernvikariaten, wo der Lehramtskandidat unter Führung auf längere Zeit dieselben Schüler unterrichtet und erzieht. Lernvikariate in Erziehungsanstalten und Land erziehungsheimen wären vorzuziehen, weil dann die „Vikare“ auch die freie Zeit mit den Zöglingen verbringen könnten. Schohaus projektiert in seiner Schrift „Neuzeitliche Lehrerbildung“ (Verlag Huber, Frauenfeld) ein 3jähriges Unter- und ein 2jähriges Oberseminar, welch letzteres erst die eigentliche Berufsschule wäre, während das Unterseminar eine allgemeine Bildung vermitteln würde. Die 1. Hälfte des letzten Jahres würde nun dem Lernvikariate zugewiesen. Die 2. Hälfte würde der theoretischen Verarbeitung der gewonnenen Erfahrungen dienen. „Eine wirklich fruchtbare Kinder- und Jugendpsychologie, sowie eine ganz lebendige Pädagogik wäre doch erst nach diesem rein praktisch orientierten halben Jahre möglich“, betont Schohaus.

Das Lernvikariat würde zwar dem selbständigen jungen Lehrer gewiß nicht eine weitere Lernperiode ersparen. Für die entscheidungsvollen ersten Jahre der Selbständigkeit, welche die ersten Zweifel an den pädagogischen Möglichkeiten der Schule laut werden lassen und gewöhnlich mit dem Abfall von der pädagogischen Mission der Schule ein bedauernswertes Ende finden, gibt es keine wichtigere Maxime als: *Seid wachsam!* Wenn der Junglehrer auf einmal in einer womöglich noch überfüllten Schule steht, irgendwo auf dem Lande, wo man durch die Not verbittert neue Schulforderungen ignoriert, wenn sie auch finanziell nichts fordern, ist die Gefahr groß, daß er alle Distanz, Übersicht und Objektivität gegenüber dem pädagogischen Problem an sich

und der speziellen pädagogischen Situation verliert. Die Realität der nackten Eindrücke verdüstert gleichsam seine idealisierten Vorstellungen von menschlicher Qualität und menschlicher Gemeinschaft. Es ist für ihn besonders schwer, die romantische und sentimentale Färbung dieser Vorstellungen als solche einzusehen, ohne damit allen vorgefaßten pädagogischen Willen und Mut einfach fallen zu lassen. Nur eine fast fanatische geistige Wachsamkeit läßt es ihm zur Pflicht werden, die Forderungen der theoretischen Pädagogik mit seiner eigenen Schulführung zu vergleichen. Ob diese pädagogische Gewissenserforschung anhand einschlägiger Literatur oder in Form von Diskussionen oder auf zur Besinnung einladenden Abendspaziergängen erfolgt, ist eine private Angelegenheit. Der Junglehrer hüte sich einerseits, den grundsätzlich Oppositionellen zu spielen, andererseits lasse er sich nicht durch Kollegen, die unterrichtlich große Erfolge erzielen mögen, die pädagogische Überzeugung verwässern. Größte Zurückhaltung in der öffentlichen Propaganda der „neuen Schule“ ist nicht nur ein Gebot der Klugheit. Das Wirkungsfeld des Schulzimmers ist für den Anfängerlehrer groß und schwer genug.

In dieser gewissermaßen permanenten pädagogischen Besinnung verdient die Rolle des *pädagogischen Konfliktes* besondere Beachtung. Seminarstudium und jugendlich gefärbter Idealismus nähren in der Regel die Illusion, es handle sich bei der Erziehung um eine in harmonischer Art und Weise erfolgende Beeinflussung des kindlichen Charakters. Soweit es sich um die Definition und Veranschaulichung religiöser, ästhetischer und sittlicher Begriffe handelt, ist diese Voraussetzung angebracht. Aber die unmittelbare Erziehung, die Hinführung des Kindes zu seinem individuellen Menschentum und zur sittlichen Gemeinschaft verläuft nichts weniger als harmonisch, was der Junglehrer oft mit Schrecken konstatiert. Konflikte aus Gründen der organisatorischen und unterrichtlichen Untüchtigkeit und Unerfahrenheit, der Unachtsamkeit und subjektiven Einstellung seitens des Lehrers sollen natürlich soweit als möglich eingeschränkt werden. Aber der pädagogische Konflikt — m. a. W. die natürlichen Reibungen und Störungen im Verhältnis Lehrer-Schüler — bedeutet die Chance für eine unmittelbare erzieherische Einwirkung. Lehrer, welche die zutage tretenden „Differenzen“ durch schwächliche Ignoranz verdecken, oder durch rigorose Disziplin sie an ihrem offenen Ausbruch hindern, verunmöglichen nicht nur eine sachliche Feststellung der Konfliktgrundlagen, sie verriegeln auch die nächsten und besten Erziehungsgelegenheiten.

Weiter muß sich der angehende Lehrer immer bewußt bleiben, daß die Erziehung nicht aus lauter positiven Einwirkungen besteht. Die *negative Aufgabe der Schulerziehung* ist ebenso bedeutsam. Indem wir der natürlichen Entwicklung des Kindes nicht vorgreifen, indem wir es unterlassen, um jeden Preis Mustertypen von Kindern zu ziehen, oder einfach durch Abtöten der kindlichen Vitalität und Aktivität eine unnatürliche Bravheit und Eingeogenheit zu erzwingen, dienen wir auch der Erziehung. Der Junglehrer fordert in seinem jugendlichen Übereifer gewöhnlich immer zuviel, mit dem Resultate, daß er entweder zum verdrießlichen Schimpfer wird, oder eine effektiv nur im Schul-

zimmer gültige Schulbankmoral züchtet, was noch schlimmer ist. Eine solche Schule täuscht den meisten Außenstehenden eine relativ hohe Erzogenheit vor, währenddem eine auf solide Erziehung bedachte Schule auf den heutigen, meist befangenen Beobachter einen mehr oder weniger ungezogenen Eindruck macht. Der Pädagoge allerdings — und mit ihm jeder unbefangene Kinderkenner — wird das lebhafte Tempament, die schnelle Reaktionsfähigkeit, die mitunter derbe Aufrichtigkeit, das Selbstbewußtsein und die gelegentliche kaum zu bändigende Ausgelassenheit höher einschätzen als die „Tugenden“ der Wohlanständigkeit, des grundsätzlichen Respektes und der alles bezähmenden Angst.

Zu einer fruchtbaren Schulpraxis im erziehenden Sinne braucht es weiter eine *erzogene und sich stets erziehende Persönlichkeit* des Lehrers. Wir haben schon gesehen, daß der angehende Lehrer keineswegs als reifer Mensch in den Schuldienst tritt. Er steht als durchschnittlich Zwanzigjähriger noch in der letzten abschließenden Nachpubertätsperiode. Es darf sich nicht darum handeln, die jugendliche Sturm- und Drangepoche mitsamt ihren Radikalismen und Sensibilitäten einfach auszuschalten und an ihre Stelle eine äußerlich würdevolle und gesetzte Haltung zu setzen, wie es öfters geschieht. Man darf auch hier der natürlichen Entwicklung nicht vorgreifen. Es ist nur nötig, daß der junge Lehrer unterscheiden lernt zwischen objektivem Idealismus und subjektiver Schwärmerie und zwischen vergeistigter Liebe und weicher Sentimentalität. Allerdings müssen wirklich schädliche Triebe, wie Lieblosungen und Trotzreaktionen, bekämpft werden. Im übrigen muß und darf er ruhig auf die Jahre warten, wo eine relative Reife und Festigkeit die entwicklungsgemäße Jugendlichkeit ablösen, dann sind auch die jugendliche Frische, die Unbestechlichkeit und der Mut der Jugendjahre gerettet. — Damit ist eine andauernde Selbsterziehung des Lehrers selbstverständlich nicht überflüssig. Das natürliche Kind merkt instinkтив, ob sein Lehrer sich den von ihm vertretenen Normen auch unterwirft. Er kann nicht zum Vertrauen erziehen, wenn er prinzipiell gewissen oder allen Schülern mißtraut. Er kann nicht zur Erkenntnis der Überlegenheit des Geistes hinführen, wenn in seinem Tun die materielle egoistische Seite dominiert. Er kann nicht die Unbeherrschtheit des Schülers mit seiner Unbeherrschtheit bekämpfen. Er kann nicht zu einer sozialen Einstellung erziehen, wenn er in seiner Schülerschar den Konkurrenzkampf des Ehrgeizes heraufbeschwört. — Zur Selbsterziehung gehört weiter die Erkenntnis und Überwindung eigener Fehler und übler Gewohnheiten. Man darf nicht jene innere Geisteshaltung abwarten wollen, die es einem verunmöglicht, ein Kind zu schlagen oder seiner zu spotten. Mit den Vorsätzen, schlechte Gewohnheiten von einem Tag auf den andern verschwinden zu lassen, geht es aber auch meistens schief. Am besten ist es, man versuche gerade bei jenen Kindern und bei jenen Anlässen ein Kind beispielsweise nicht mehr zu schlagen oder zu verspotten, wo einen die Verwerflichkeit der betreffenden Unart besonders stark berührte.

An die Besinnung und Selbsterziehung hat sich endlich die *pädagogische und unterrichtliche Ertüchtigung* anzuschließen. Und zwar muß die unterrichtsmethodische Fortbildung als ein allerdings wichtiger Teil der pädagogischen

Weiterbildung gedacht und praktiziert werden. Die reine Methodik darf nicht mehr autonom sein, soll die Volksschule eine Erziehungsschule werden. Die Erfahrung bestätigt es immer wieder, daß die heutige sozusagen technische Methodik, die im Prinzip darauf ausgeht, einzig und allein die Leistung zu erhöhen, unweigerlich vom Kindgemäßem weg zum Methodenwucher, zur Leistungsrekordlerei und geistigen Oberflächlichkeit führt. Es muß einmal von der Praxis aus festgestellt werden: Ein Lehrer kann nicht in seriöser Weise der Erziehung dienen *und* die maximale Leistung im heutigen Sinne erzielen. Entweder muß er sich der erzieherisch bedingten Anpassung und Rücksicht, sowie der positiven Erziehungshandlungen enthalten, um so allen Raum für die Leistungsproduktion frei zu bekommen, oder er muß auf die unbeschränkte Leistungserhöhung verzichten und sich mit einer gediegenen Durchschnittsschule (was die mechanische Leistung anbelangt) begnügen, um den Kindern neben dem materiell Notwendigen auch noch Besseres geben zu können. So allerdings kann die Leistung zugleich ein wortvolles Mittel der Erziehung werden. Dann wird sie nicht mehr unter dem Aspekte nur materieller Nützlichkeit und nur physischer Arbeit gesehen und gefordert, sondern in erster Linie als sittliche Forderung. So werden automatisch jene Forderungen verbannt, die nur einer mehr oder weniger sinnlosen Mechanisierung dienen, die nur auf die Unterdrückung der störenden kindlichen Aktivität ausgehen, die nur einer Liebhaberei oder der Bequemlichkeit des Lehrers zulieb gefordert werden. Der Unterricht wird stofflich sich nicht mehr an der Vielheit, sondern an der Gründlichkeit orientieren; die Leistungen werden damit nicht mehr so „repräsentabel“, weniger übersichtlicher und schwieriger registrierbar.

Die Einstellung des Junglehrers zu der Öffentlichkeit, zu den Inspektoren und Schulbehörden, die ja meistens nur die Archivare und Lautsprecher der öffentlichen Meinung sind, darf nie zu einer mißtrauischen Opposition anwachsen. Er unterlasse es, wegen Bagatellen den Fehdehandschuh hinzuwerfen, denn das Vertrauen der Eltern und der Ortsbehörden ist einer erziehenden Schule unentbehrlich. Gewiß darf in keinen Fällen Rücksicht genommen werden, wo pädagogische Gründe es verbieten. Man bedenke auch immer, daß unsere Vorgänger auf den Schulpodien die psychologischen und teils direkten Schöpfer unserer heute geltenden Schulverordnungen, Lehrpläne usw. waren und nicht etwa die Öffentlichkeit und die Laienbehörden, die sich heute als ihre besonderen Anwälte betätigen. Wir Lehrer können niemals erwarten, daß uns die Schule eines neuen Geistes von der Laienschaft vordemonstriert wird. Diese kann die neue Schule nicht einmal wünschen, da sie ja noch kein praktisches Bild von ihren Auswirkungen hat. *Wir Lehrer* müssen dem neuen Schulgeist in unserer Schulstube gerecht zu werden versuchen; *wir* müssen die neue Schule demonstrieren, dann wird unweigerlich einmal die Zeit kommen, welche durch unsere Initiative und auf Grund unserer Arbeit gewisse Paragraphen des Schulsystems ändert. Aber wenn auch einmal Lernvikariate geschaffen sein werden, wenn diese und jene staatliche Behörde einmal Versuchsschulen gegründet hat, wenn einmal die Schülerzahl pro Lehrkraft gesenkt werden kann, wenn einmal an die Stelle

der meisten heutigen Inspektoren Männer und Frauen getreten sein werden, die nicht nur Schularbeiten, sondern auch Kinder beurteilen können, so werden wohl die Lebensbedingungen für eine erziehende Schule weitaus günstiger

sein als heute; eigentliche Erzieherarbeit jedoch geschieht heute wie dann einzig in dem Maße, wie pädagogische Befolgtheit und pädagogische Tüchtigkeit sich im Lehrer ergänzen.

## Die Novembernummer der S. E. R. erscheint als Sonderheft „Jugend und Buch“

### Kleine Beiträge

#### Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem

Zum Buch von Prof. Charlotte Bühler; Universität Wien: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Bei S. Hirzel, Leipzig, 1933.

Das Buch Charlotte Bühlers ist zum Teil aus Arbeiten über Kindheit und Jugend hervorgegangen. Die Ergebnisse dieses Buches, das im Wesentlichen ein Versuch sein will, Gesetzmäßigkeiten im Ablauf menschlichen Lebens, Phasen, die sich deutlich von einander unterscheiden, aufzuzeigen, schließen ebenfalls an jugendpsychologische Fragen an.

Bisher war das Studium des Lebensablaufes hauptsächlich Gegenstand medizinisch-psychologischer Forschungen (Psychoanalyse, Individualpsychologie) die von der Psychopathologie herkommen. Bühler interessiert im Gegensatz dazu nicht der pathologische Grenzfall, sondern durchaus der Durchschnittsfall. Und nicht das individuelle Einmalige in einem Leben, sondern das möglichst Allgemeine, das Typische, sozusagen dem Menschen an sich Zukommende. Material für Bühlers Untersuchungen sind eine sehr große Reihe von Lebensgeschichten und Anamnesen, eine umfangreiche autobiographische Literatur.

Die allgemeine menschliche Lebenskurve zeigt zunächst folgendes: Ähnlich wie im biologischen Ablauf eines Lebens gibt es auch in seinem biographischen ein deutliches Wachstum und eine ebenso deutliche Rückbildung. Mit zunehmender Reife nehmen auch die Lebensgebiete (die Dimensionen) zu. Betätigungen und Freunde, Beruf und Gesellschaft, all das baut sich zur Zeit der „Expansion“ auf, und nimmt von einem bestimmten Zeitpunkt an wieder ab. Dem Wachsen und Welken entspricht im Lebenslauf die „Expansion“ und „Restriktion“. Wie man im biologischen Leben Wachstumskurven ziehen könnte, so kann man es auch in der Biographie eines Menschen. Anstieg, Kulmination, Abstieg unterscheiden sich klar voneinander. Bühler bringt Belege aus sehr vielen Lebensgeschichten. Das biographische Schema kann nun dem biologischen folgen. Das heißt: Reife und Wachstum, Breite des Lebensgebietes, Kulmination (dazu gehört auch der Erfolgsgipfel) Abstieg und Verarmung können parallel gehen mit dem Jungsein, „im besten Alter stehen“, Altern und Sterben. Aber es muß nicht so sein. Das biographische Schema kann vom biologischen abweichen. Reichtum und Fülle des Lebens können sich trotz des Alterns behaupten, ja deutlich von ihm unabhängig sein. Gerade diese Tatsache ist dem Menschen allein eigentümlich. Es gibt ein „Retardieren“, ein Aufhalten der Restriktion. Abhängig von ihrer biologischen Lebenskurve sind Menschen, deren ganze Existenz nur auf ihrer Vitalität beruht. Schauspieler, Sänger, Abenteurer. Für sie bedeutet das Altern eine Katastrophe, ein Absterben in jedem Sinne. Sie haben keinerlei Reserven in ihrer Jugend aufgespart, sich kein geistiges Leben geziemt, das eine Freiheit und Unabhängigkeit vom Biologischen garantiert. Als Paradigma gelte das Leben Casanovas.

Was kann nun andererseits das Retardieren bewirken, was ist das spezifisch Menschliche? Bühler findet es im „Erlebnis der Bestimmung“, in der Tat der „Aufgabesetzung“, in der Abkehr vom subjektiven, nur dem Bedürfnis Rechnung tragendem Leben, in der Hinwendung zu einem sinnvollen Leben, das sich Zwecke gesetzt hat, oder Zwecke erfaßt hat. Gerade im Höhepunkt des Kraftgefühls erlebt der Mensch das Ungenügen an

einer nur funktionalen Existenz, er will nicht mehr *sein*, sondern *Für-Etwas-Sein*, Leistungen hervorbringen, Werte schaffen, einer Aufgabe dienen. Diesem Wechsel vom zweckfreien zum zweckhaften Leben, diesen Wechsel der Dominante benennt Bühler den *Dominanzwechsel*. „Ihr müßt das Ende eures Lebens nicht herabsinken lassen“ sagt Wilhelm von Humboldt. Nur wenn der Dominanzwechsel geglückt ist, bewahren wir uns vor diesem Herabsinken, nur dort ist das Absterben und Sterben kein „verenden“. Nur dann ist ein Menschenleben „gelungen“ wenn sowohl die subjektiven Bedürfnisse wie die Aufgaben befriedigt wurden.

Nun zeigt sich, daß der Dominanzwechsel, daß Richtungs- und Inhaltsänderungen im Ablauf des menschlichen Lebens überhaupt, sich in bestimmten Perioden abspielen, und daß diese Perioden im großen ganzen bei den meisten Menschen übereinstimmen. Bühler versucht, die „Phasen“ aufzuzeigen. Die fünf Phasen sehen in großen Zügen so aus: Kindheit und Jugend sind als ganzes die erste Phase. Noch steht der Mensch vor der eigentlichen Expansion, noch ist er fern dem Beruf, die Frage nach dem „Wozu?“ des Lebens tritt nicht einmal auf. Gerade diese Frage aber bezeichnet den Übergang zur zweiten Phase. In allen Tagebüchern der Jugend tritt auf einmal die Frage nach der Bestimmung, nach der Selbstbestimmung auf. „Wozu und wofür lebe ich, soll und will ich leben?“ Zum erstenmal tritt der junge Mensch aus seiner unspezifischen Tätigkeit einer spezifischen Arbeit nahe. Berufspläne werden gemacht, der Jugendliche sucht nach einer ihm gemäßen Tätigkeit. In der dritten Phase fällt die Entscheidung über die Bestimmung des eigenen Daseins. Hier eben irrt der Abenteurer vom Wege ab, als ein ewig Unreifer bleibt er zurück. In der vierten Phase tritt bereits die Frage nach den Resultaten auf. Das Leben wird vom Ergebnis her betrachtet. „Was habe ich geleistet, wo ist mein Erfolg?“ Man will vollenden, was man als Aufgabe erlebt hat. Nach Schluß dieser vierten Phase ist das Leben eigentlich fertig. Was jetzt noch kommt, ist Vorbereitung auf das Ende, ist Erledigen des Restes, ein Nachholen. Die Phasen fallen in die Jahre: 1—15, 15—30, 30—45, 45—60, 60—.

Besonders markant ist das Erlebnis des Lebenshöhepunktes. Sei es, daß dieser Höhepunkt sich auf körperliches Wohlbefinden, oder auf Erfolg in jeder Hinsicht bezieht. Bühler vergleicht die Kurven im biologischen, biographischen und Erlebnisablauf und kommt so zu typischen Lebensbildern. Die fünf Phasen die Bühler im Leben als Ganzes deutlich zu erkennen glaubt, stehen in interessanter Beziehung zu dem Phasenbild, welches Kindheit und Jugend als Ganzes und allein genommen, erkennen lassen. Diese Beziehungen interessieren uns hier besonders.

In der ersten Phase ist das Neugeborene ganz in sich abgeschlossen. Sehr allmählich erst tritt ein Erfassen der gegenständlichen Umwelt ein. Ein Gleichgewicht wird erstrebt und ganz langsam erst kommt der Säugling von einer diffusen Vielheit von Antrieben zur Zentralisation dieser Antriebe. In dieser ersten Phase der Kindheit gibt es eine rein funktionale Betätigung um der Betätigung willen, ohne Intention auf die Darstellung eines Ergebnisses. Der Säugling beschäftigt sich mit jedem Material vollkommen unspezifisch.

In der zweiten Phase stellt sich das Ich der Welt gegenüber. Das Kind lernt das Material der Umwelt kennen. Es lernt Ziele verstehen und Werke herstellen, es ist nicht mehr wahllos wie