

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:	8 (1935-1936)
Heft:	10
Artikel:	Schulüberdruss als Umweltprodukt [Fortsetzung]
Autor:	Hanselmann, H.
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-850467

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: 18.02.2026

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

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

ORGAN FÜR DAS ÖFFENTLICHE UND PRIVATE BILDUNGSWESEN DER SCHWEIZ

45. JAHRGANG DER „SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT“ 29. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, „Institut auf dem Rosenberg“, St. Gallen, in Verbindung mit Universitäts-Professor Dr. P. Bovet, Professor Dr. v. Gonzenbach, Professor Dr. W. Guyer, Professor Dr. H. Hanselmann, Erziehungsrat J. Schälin • Redaktion des allgemeinen Teiles: Dr. K. E. Lusser, Institut, St. Gallen • Redaktion von „Schulleben und Schulpraxis“ Professor Dr. W. Guyer

ZÜRICH

JANUARHEFT 1936

NR. 10 VIII. JAHRGANG

Schulüberdruß als Umweltprodukt

Von Dr. H. HANSELMANN, Professor an der Universität Zürich

2. Die Schule.

a) Die äußere Schulorganisation.

Der erste Schultag bedeutet für jedes Kind ein Schock-erlebnis, glücklicherweise sehr häufig ein freudiges. Alle die, die nicht einen Kindergarten besucht haben, haben noch nie so viele Kinder auf einmal in einem Raum gesehen. Es ist darum verständlich, daß manche darob erschrecken oder sich ängstigen. Es kommt ja hinzu, daß mancherlei Vorbereitungen in den letzten Wochen und Tagen vor dem Schuleintritt die Spannung des Kindes vermehren. Aber auch die großen Gänge, Türen, Fenster, Räume des Schulhauses bedeuten für die meisten etwas ganz Neues, bisher nie Vorgestelltes. Doch überwindet das einigermaßen voll entwicklungsfähige, von ungünstigen Anlagen freie Kind diesen Schock oft auf einmal, sicher aber innert ganz kurzer Zeit. Denn der Lehrer unternimmt ja auch seinerseits vielerlei, um die ersten Eindrücke möglichst heiter und froh zu gestalten. Es ist aber nachgewiesen, daß anlagemäßig leicht störungsbereite Kinder diesen Einschulungsschock nicht wirkungslos überstehen. So zeigt es sich z. B., daß das Stottern in dieser Zeit sehr häufig neu auftritt oder daß das zuvor schon vorhanden gewesene Leiden erheblich sich verschlimmert.

Wie aber kann denn das Äußere der Schule und des Schulbetriebes ganz allgemein Ursache für Schulunlust werden? Die Einschulung bedeutet zunächst einen wesentlichen Eingriff in die bisherige Lebensweise und den Tageslauf namentlich für diejenigen Kinder, die bis dahin „in der Freiheit“ lebten, wild aufgewachsen sind. Die Schule ist pünktlich und arbeitet nach einem Plan. Solange das Kind hauptsächlich spielte, hat es sich seine Ziele und Aufgaben selbst gesetzt. Nun stellt sie ein anderer und der Übergang vom Spiel zur Arbeit als Pflicht ist nicht immer genügend vermittelt und gestuft; er kann ja gar nicht individuell jedem Kinde angepaßt werden. Stillsitzen, Aufpassen über eine längere Zeitstrecke, dies alles will gelernt sein; lernen muß das Kind auch das, was wir Übung nennen. Es macht zwar gerne eine Sache einmal,

zweimal; aber sovielmal? Und wie verschieden rasch oder langsam erreichen doch die verschiedenen Kinder den geforderten Übungsgrad! Wer fertig ist, muß warten können. Wohl dem Kind, das derlei schon in der Kleinkindzeit gelernt hat. Alles in allem bedeutet die Schule einen ersten Versuch, das Kind aus einer Mittelpunktsstellung herauszulösen und es einzugliedern in eine Reihe; aus dem Hauptkind wird ein Nebenkind, ein Kind neben und unter vielen andern. Diese andern, der große, vorläufig noch nicht überschaubare Haufe, wird seinerseits zu einem Machtfaktor, mit dem das einzelne Kind nun zu rechnen hat.

Alles dieses kann den Schulrekruten stutzig bis schulschüchtern machen und es sind nicht wenige, die daheim sagen: ich gehe da lieber nicht mehr hin ... ich bleibe lieber hier bei euch. Aber solche Schulunlust ist bei vernünftiger Haltung von Lehrer und Eltern bald und restlos überwindbar, in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle. Dagegen bleibt nun ein Rest von Kindern, denen all die eben angedeuteten Momente schwerer aufliegen. Es sind vor allem jene mit Vater- und Mutterfehlern: die Vergewaltigten und Verzärtelten, ferner die Einzigkinder, dann die Frühreifen mit vorzeitiger Ichfindung, endlich die besonders gut Begabten. Ihnen allen fällt die verlangte Umstellung, Ein- und Unterordnung recht schwer; sie fühlen jene große Masse und den allmächtigen Lehrer wie Druck und Last; sie sehnen sich nach Befreiung.

Unter anderen Fragen möchten wir in diesem Zusammenhang diejenige herausgreifen, die die Sonderschulung der Hochbegabten betrifft. Wir sind dagegen. Denn erstens ist jene Hochbegabtheit seltener als Eltern es haben wollen, zweitens ist sie nicht gleichmäßig hoch auf den verschiedenen schulischen Leistungsgebieten. Drittens aber wird Hochbegabung seelisch gefährvoll, wenn sie forcirt wird. Etwas anderes als rascherer Aufstieg, schnellere Absolvierung der Stoffe und Klassenziele aber wird von den Schulen für Hochbegabte gewöhnlich nicht erwartet. Man stelle sich ferner die Ungesundheit der gegenseitigen Konkurrenzierung solcher Kinder untereinander vor. Eine solche Schule mit nur „Besten“ muß zur Rennbahn werden

oder aber sie könnte sich im besten Falle den Luxus erlauben, ihre Schüler statt sechs nur drei oder vier Stunden in der Schule zu behalten und die übrige Zeit freizugeben für Spiel und Handfertigkeit. Damit wäre aber jenen Eltern, die mit ihren Wunderkindern auf irgend eine Weise paradierten und demonstrieren möchten, kaum gedient. Nein, auch das gut und sehr gut begabte Kind gehört bei uns in die Volksschule! Selbst wenn es auf allen Gebieten Hervorragendes dauernd zu leisten imstande ist, wenn es immer und in allem das „Erste“ sein kann, wird es von der retardierenden Wirkung, die die große Masse des Durchschnittes auf ein solches Kind ausübt, gesundheitlichen Nutzen und auch in erzieherischer Hinsicht Vorteile haben; es wird auf das spätere Leben im Beruf, in der Gemeinschaft und vor allem in der Ehe besser vorbereitet werden, als wenn es schon in der Schule sich als „etwas Besseres“, ja als Ausbund fühlt und vorkommt. Aber auch um der Volksschule willen müssen wir es behalten dürfen; es mag immerhin, wenn es durch den Lehrer recht geleitet wird, als Vorspann für den großen Haufen dienen. Für einen tüchtigen Lehrer sind übrigens viele Wege gangbar, um einem solchen Kind Ausgleich und unschädlichen Vorsprung zu gewähren. Wenn ein gut begabtes Kind nicht gern zur Schule geht mit der Begründung, daß es eben zu gut begabt sei, dann fehlt seinem Lehrer wahrscheinlich die Fähigkeit, ihm seine besonderen Aufgaben zu stellen. Wir könnten hier Beispiele anführen und zeigen, wie solch Hochbegabte überfordert und dauernd geschädigt wurden; aber auch Beispiele dafür, wie solche Hochbegabung sich nach und nach reduziert auf ein gutes Mittelmaß, durch eine Art Selbstregulierung und -ausgleichung. Mehr als man gewöhnlich annimmt oder zugeben will, steckt hinter solcher Hochbegabung und Frühreife falsch geleiteter Elternstolz. Eltern mögen sich aber vor Augen halten, daß es auf die Dauer für ein Kind schwer und gefährlich ist, immer das Erste sein zu müssen, und daß es daher dazu gedrängt wird, auf Schleichwegen sich von solchen Lasten zu erholen.

In diesem Zusammenhang ist auch die andere Frage interessant, die wir, in einem gewissen Sinne paradox, zu einer Forderung bereits erhoben haben: Entlastung der Volksschule vom entwicklungsgehemmten Kinde. Ließe sich nicht mit guten Gründen das Gegenteil behaupten? Warum das schwachbegabte oder seelisch abwegige Kind herausnehmen und das hochbegabte darin belassen wollen? Weil es für die Volksschule wohl eine untere Grenze der Leistungsfähigkeit, aber keine obere gibt. Lassen wir uns nicht täuschen durch falsche Begriffe von normal, unter- und übernormal. Voranzustellen ist die wahrlich zu Genüge gemachte Erfahrung, daß entwicklungsgehemmte Kinder (hochgradig schwerhörige, sehschwache, geistesschwache der mittleren Grade, seelisch abwegige und erzieherisch hochgradig verwahrloste) nicht nur nicht volksschulfähig sind, sondern entweder auf Grund dauernder Überanstrengung, dauernder Stellung als Nachzügler und Letzte oder auf Grund ständiger charakterlicher Schwierigkeiten, d. h. deren Behandlung mit unzulänglichen Mitteln an Schulunlust, ja Schulhaß leiden. Aber auch die Mitschüler können, gerade wenn der Lehrer versucht, sich mit den Schwan-

chen und Schwierigen auf ihre Kosten besonders abzugeben, dadurch schulüberdrüssig werden. Gewiß bietet dieser opferreiche Versuch des Lehrers willkommene erzieherische Gelegenheiten an den sogenannten Normalen; aber es wäre doch ein Unrecht, jene aus diesem einzigen Grunde in der Volksschule behalten, gleichsam ausnützen zu wollen im Hinblick auf die Tatsache, daß sich gleiche Erziehungsgelegenheiten in reicher Fülle jedem Lehrer, der sie wahrzunehmen und auszuwerten vermag, auch ohnedies bieten. Daß auch zugunsten des Lehrers die Ausbildung und anderweitige Unterbringung der Schwerunterrichtbaren und Schwererziehbaren vorgenommen werden muß, beweisen sehr viele mißliebige Erfahrungen z. B. in der Überschreitung des Züchtigungsrechtes, wo sich bei genauer Untersuchung des ganzen Sachverhaltes fast immer ergibt, daß ein an normales Kind im Ursachenkomplex dieser bedenklichen Vorfälle eine wesentliche Rolle spielte. Unsere Volksschule ist sodann nicht eine Schule für den normalen Durchschnitt, wenn wir unter normal einfach den großen Haufen, ein Mittelmaß an Begabung und Leistungsmöglichkeit verstehen sollten, so daß die Unternormalen nicht gut genug und die Übernormalen zu schade wären für die Volksschule. Nein, sie ist die Bildungsstätte für alle vollentwicklungsfähigen Kinder und gerade darum nicht für diejenigen, bei denen eine anlagemäßig verursachte oder erworbene körperlich-seelische Entwicklungshemmung besondere Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen unerlässlich macht. Hilfsschule und heilpädagogische Erziehungsanstalt kann die Volksschule auf Grund ihrer ganzen äußeren und inneren Organisation nicht sein. Dagegen vermag sie sehr wohl jenen Kindern gerecht zu werden, bei denen die Entwicklung rascher als bei andern vorangeht. Denn höher als Vollentwicklung kann ja das Ziel auch für diese nicht gestellt werden. Die bisherige Erfahrung spricht hier übrigens in doppelter Hinsicht ein gewichtiges Wort. Entwicklungsgehemmte Kinder der erheblichen Grade leiden immer in der Volksschule und später lebenslänglich an dem, was sie an ihnen versäumten mußte. Andererseits ist es aber keineswegs so, daß alle in der Schule als hochbegabt Beurteilten im späteren Leben zu Hochleistungen gelangen; man hat —wie früher gesagt— derartige Erhebungen bei einer großen Zahl von einstigen Klassenersten an Mittelschulen gemacht. Auch die umgekehrte Feststellung darf hier gemacht werden, daß viele große Männer und Frauen in der Schulzeit keineswegs durch besondere Leistung oder gar durch hohe Begabung auffielen. „Hochbegabt“ ist häufig ein künstliches Umweltprodukt und sollte durch Eltern und Lehrer in allen Fällen, wo sie nicht mit körperlicher Derbgesundheit gepaart ist, mit planvoller Vorsicht ausgeglichen werden durch Herabsetzung der Schulstundenzahl und gleichzeitige Erweiterung der körperlichen und seelischen Gesundheitspflege durch Turnen und handarbeitliche Freizeitbeschäftigung. Auf diese Weise wird auch am erfolgreichsten die Schulunlust solcher Kinder bekämpft.

b) Der Lehrer.

Es muß immer wieder auffallen, daß die Eltern die Schulunlust ihrer Kinder hauptsächlich auf mangelnde be-

rufliche oder charakterliche Tüchtigkeit des Lehrers zurückzuführen. (Wir sagten bisher und sagen im folgenden immer: Lehrer, und meinen damit immer Lehrer und Lehrerin). Nach allem was bereits bis jetzt über die wirklichen Ursachen derselben ausgeführt worden ist, gewinnen wir durchaus Verständnis für das Zustandekommen dieses Vorurteils. Dauernde Schulmüdigkeit, Schulüberdruß, Schulhaß sind ja schließlich sehr häufig nur ein Zeichen dafür, daß die gesamte körperlich-seelische Verfassung des Kindes nicht einwandfrei ist. Dieser Tatbestand hat verschiedenartiges und häufiges Versagen des Kindes in der Schule zur notwendigen Folge, und daraus ergibt sich, daß der Lehrer sich mehr mit diesen Kindern als mit den schulfreudigen abgeben muß — und zudem immer in unerquicklichen Situationen. Das Kind fühlt sich wie unter einem Dauerdruck. Dazu gesellt sich seine Meinung, daß alles, was gerade es „macht“ oder unterläßt, immer und sofort bemerkt, gerügt, bestraft wird, während nach seiner Meinung die andern viel besser wegkommen. Wer genügend Erfahrung im Umgang mit schwierigen Kindern in einer Gruppe sogenannter Normaler hat, wird die Möglichkeit zugeben müssen, daß diese letztere Meinung eines schwierigen Kindes nicht immer falsch ist. Nur das dauernde und bewußte Streben des Lehrers, gerecht zu bleiben, von Fall zu Fall objektiv zu sein, vermag einigermaßen die Gefahr des so wohlbegreiflichen Gegenteils zu bannen. Anderseits ist es in diesem Falle ganz gewiß so: wenn zwei Kinder das Gleiche tun, ist es nicht das Gleiche; aber gerade das schwierige Kind hat große Mühe, wenn es ihm überhaupt möglich ist, solch wohlgrundete Verschiedenartigkeit in der Behandlung nicht einfach als krasse Parteilichkeit zu seinen ungünsten aufzufassen.

Kann es dies aber nicht, so verstärkt sich Schulüberdruß und Lehrerhaß. Aus Gründen des Selbstschutzes und der Vorbeugung möglicher Klagen des Lehrers daheim, berichtet es dort davon, ohne oder mit absichtlicher Übertriebung der Einzelfälle. Dazu kommt, daß Eltern schulschwieriger Kinder sicher nicht immer, aber doch oft, untüchtige Erzieher sind, und die Untüchtigkeit in der Milieugestaltung und der Mangel guter Vorbildlichkeit dem Kinde gegenüber hängen nun wieder zusammen mit eigenen Lebensschwierigkeiten, die keineswegs immer nur durch die ungünstigen Lebensumstände, in denen die Eltern leben, verursacht sind. Somit fallen jene Klagen des Kindes über ungerechte Behandlung usf. durch den Lehrer, jene subjektiv stark gefärbten Begründungen der Schulüberdrüssigkeit, nicht auf einen guten Boden. Alles dies erklärt uns ausreichend, warum die Eltern die Schuld an jenem Tatbestand sofort und ganz dem Lehrer zumessen. Wir haben während vielen Jahren Ausdrücke und Redewendungen von Elternurteilen über die Schule und Lehrer gesammelt, wie sie uns in den Erziehungsberatungsstunden, wo wir es ja fast nur mit schwierigen Kindern zu tun hatten, begegnet sind. In sehr vielen Fällen konnten wir durch eigene Beobachtungen Vor- und Falschurteile feststellen und manchmal auch korrigieren; leider ergab sich aber auch recht oft, daß Kinder und Eltern richtig sahen und urteilten. Die Darstellung dieses gesamten Materials ist hier nicht notwendig, so interessant jeder Einzelfall nach

mehreren Richtungen hin auch ist. Wir möchten aber im Folgenden das Ergebnis einer Sichtung und Ordnung desselben bekanntgeben und sind der Auffassung, daß damit einige Grundlinien für eine Psychologie und Soziologie der Lehrberufe aufgezeigt werden. Wir legen aber Wert auf die vorangegangenen Feststellungen, um jeden Zweifel zu beheben, als ob wir ganz vereinzelte Erfahrungen vorzeitig verallgemeinern würden. Unser Bestreben, objektiv zu sein und zu bleiben in einer Frage, die gewiß von größter Bedeutung nicht nur für die Volksschule, sondern auch für den Lehrer und endlich für das Volk selbst ist, muß uns geglaubt werden trotz dem Hinblick auf die leidige Tatsache, daß jenes Bestreben so vielen Kritikern fehlt. Was ferner der ausdrücklichen Feststellung bedarf, das ist die erfreuliche Tatsache, daß es sehr viel tüchtige Schulen und Lehrer gibt. Jede Statistik, die nicht auch hierüber ein deutliches Bild vermittelt, ist irreführend, ungerecht und gefährlich. Einer Umfrage bei Erwachsenen, betreffend einst in der Schule und wegen der Schule durchgemachten Leiden muß eine andere bei solchen Männern und Frauen, die es im besten Sinne des Wortes zu etwas gebracht haben, gegenübergestellt werden. Die Fragestellung für die letzteren könnte etwa so lauten: was und wieviel hast du an deinem Lebens- und Arbeitserfolg der Volksschule und deinen Primar- und Sekundarlehrern zu verdanken? —

Nun müssen wir es sagen und werden vermutlich recht verstanden werden: es gibt Lehrer, die schuld oder doch wesentlich mitschuld sind an der Schulunlust einzelner Schulkinder oder ganzer Klassen und Schulen.

Der Lehrberuf birgt in sich — wie viele andere Berufe — Gefahren einer „Berufsdeformation“, womit die Tatsache gemeint ist, daß der, der einen Beruf ausübt, in seinem gesamten Seelenleben bestimmt geformt, d. h. verformt werden kann, insbesondere dann, wenn er diese Gefahren nicht kennt und ihre Bekämpfung nicht bewußt anstrebt. So, wie der Körper nur dann gesund bleibt, wenn er immerfort Nahrung aufnehmen, sie verarbeiten und verdauen kann, um die daraus gewonnenen „Kräfte“ in der Tätigkeit wieder auszugeben, so ist es auch mit dem Seelenleben. Auch die Seele muß Neues als Nahrung aufnehmen, muß Zeit und Lust haben, es zu verarbeiten und auf Grund dieser geistigen Arbeit ausgeben, reagieren, tun, gestalten können. Nun bedeutet unsere Kultur, namentlich unsere Berufs- und Erwerbsarbeit für unser Seelenleben insofern eine erhebliche Gefährdung, als wir erstens zu wenig oder zu viel in unserem Geistes- und in unserem Gefühlsleben aufnehmen, entweder immer das Gleiche oder in wilder Hetze immer anderes, so daß wir zweitens zu wenig, zu viel, zu einseitig das Aufgenommene verstandes- und gefühlsmäßig verarbeiten, und endlich, daß wir gezwungen sind, immer nur auf eine Weise das Gleiche zu tun, auszugeben.

Die Berufssituation des Lehrers ist nun unter diesen Gesichtspunkten besonders interessant und birgt, wie unser Nachdenken uns bald zeigt, ihre besonderen Gefahren für den, der diesen Beruf ausübt. Man spricht davon, daß es „verkindete“ Lehrer gebe, daß andere die ganze Welt, auch die der Erwachsenen, als Schulstube betrachten und

immer lehren und regieren möchten. Von anderen sagen ihre mehr oder weniger liebevollen Kritiker, daß sie ein Nebenamt, eine Nebenbeschäftigung zum Hauptberuf machen, dem sie zu ihrem Bedauern nur während der Schulzeit nicht obliegen könnten. Man redet vom „Lehrerdunkel“, von „Einbildung statt Bildung“, vom „Alles-besserwissen“. Was will der Ausdruck „schulmeisterhaft“ nicht alles besagen! — Es genügen diese wenigen An-deutungen und Hinweise als Beleg für die behauptete Ver-mutung, daß der Lehrerberuf seinen Träger in seinem seelischen Leben gefährden könne. Was ist das Ergebnis, wenn jene Gefahren sich verwirklichen? Sicher nicht das, was man seelische oder geistige Krankheit nennen dürfte, sondern eher etwas wie geistig-seelischer Leerlauf, Ein-seitigkeit, Oberflächlichkeit, Fertigsein, geistiger Tod und das, was man mit den Worten Trockenheit, Verknöche-rung, Pedanterie usw. meint.

Das Tragische ist, daß der, der solche und andere see-lische Deformationen aufweist, es selbst nicht bemerkt, höchstens nur auf indirekte Weise gewahr wird, wenn das „Volk“ spöttelt und witzelt über ihn. Auch in dieser Hin-sicht ist insbesondere wieder der Lehrer schlimm dran; er sitzt, steht und geht in der Schule und in ländlichen Verhältnissen auch außerhalb der Schule, in einem Glas-haus, ist ständig im Kreuzfeuer mehr oder weniger wohl-wollend beobachtender und kritisierender Blicke; alle reden über ihn, aber nur ganz selten haben Eltern und Behördemitglieder den Mut, zu ihm zu reden, mit ihm über ihn. Fast immer läßt man es zu weit kommen, so daß eine ersprießliche Lösung der Spannung nicht mehr möglich ist. Nun ist der Lehrer nicht nur ein Berufsträger und Berufsausübender, er ist auch ein Mensch, ein Mensch unter, neben und mit Menschen. Jene Gefahr der seelischen Verbildung durch den Beruf wird nun herabgemindert oder erhöht durch das, was man als Individualität, Persönlichkeit bezeichnet. Ich erinnere nur an das psychologisch noch dunkle Problem der Sympathie und Antipathie, ferner daran, wie verschieden die Menschen mit Kontakt-bereitschaft, mit Introversion — der Neigung, in sich hineinzuleben, oder Extraversion — der Neigung, aus sich herauszugehen — begabt sind. Es handelt sich hier um Richtungen im Seelenleben, die ihrem Träger selbst nie bewußt oder doch wieder unbewußt geworden sind. — Anlage und Umwelt sind die beiden Faktoren (die einzigen?), welche die Persönlichkeit gestalten. Ein Hauptstück der Umwelt des Lehrers ist die Schule. Nun hängt aber nicht nur die Gestaltung der Schule ab von dem Anlageganzen des Lehrers, nicht nur wirkt andererseits die Schule auf die Persönlichkeit des Lehrers je nach Anlage verschieden bildend oder verbildend zurück, auch die Gestaltung des außerschulischen Lebens des Lehrers steht unter dieser doppelten Abhängigkeitsbeziehung. Namentlich auf dem Lande ist diese außerschulische Umwelt des Lehrers besondersartig, er lebt eben auch in der Freizeit in einem Glashaus.

Schon aus dem Gesagten läßt sich unschwer erkennen, wie oberflächlich es ist, vom Schulmeistertyp zu reden, wie vielgestaltig und vielartig andererseits doch die Faktoren sind, die das ganze Sein und Tun eines Lehrers mit-

bestimmen. Wir gewinnen einiges Verständnis dafür, wie besondersartig gerade beim Lehrer die Entstehungs- bedingungen seiner Weltanschauung sind. Es hängt nicht nur mit seiner Berufsausübung, sondern auch mit seiner Anlage und seinem außerberuflichen Leben und „Schick-sal“ zusammen, ob ein Lehrer Vegetarier, Anti- oder Alkoholiker, politischer Fanatiker oder Philister usw. wird und bleibt.

Entsprechend sind die Ursachen dafür, daß ein Lehrer schulmüde, schulüberdrüssig wird, selten nur einzelne, sondern fast immer ein ganzer Knäuel und Komplex. Dies nachzuweisen oder doch einige Gesichtspunkte aufzuzeigen, unter welchen ein solcher Nachweis gebracht werden muß, darauf kam es uns hier an.

Darum ist auch die Bekämpfung jener Lehrmüdigkeit und der Schulunlust des Lehrers aller Art keineswegs eine so einfache und leichte Angelegenheit, wie es sich die liebe Öffentlichkeit vorstellt, die da so bereitwillig sagt: er muß „halt“ so und nicht so sein, „nur“ dies oder jenes tun oder nicht tun.

Von größter Bedeutung wäre, daß eine exakte Prüfung der Berufseignung und der Berufsbegabung während der Ausbildungszeit des Lehrers besser als heute bewerkstelligt werden könnte, um Ungeeignete rechtzeitig in andere Be-rufe umleiten zu können. Was den „guten Lehrer“ aus-macht, ist nicht so leicht zu sagen. Ein bedeutendes Sonder-merkmal aber ist zweifellos die Darstellungs- und Gestal-tungsfreude und Begabtheit, einfacher gesagt die Freude, aus sich herauszugehen, Anschluß an andere Menschen zu wünschen und auf einfache Weise auch zu gewinnen. Dazu muß sich eine allgemeine seelisch-geistige Gesundheit ge-sellen und das Streben, sie in aller beruflichen Gefährdung zu erhalten. Dieses Streben deckt sich sozusagen ganz mit dem Streben nach immerwährender Selbsterziehung.

Die Folgen der Schulunlust des Lehrers sind mannigfach und werden sehr bedenklich, wenn die Schulmüdigkeit dauernd besteht und dem Lehrer selbst nicht mehr klar zum Bewußtsein gelangt oder gebracht werden kann. Es ist bald einzusehen, daß insbesondere jene Schüler, die entweder nervös oder psychopathisch sind, am meisten leiden. Ihre unterrichtliche und erzieherische Behandlung setzt ja, wie wir gehört haben, ein Maß an Geduld, Mut, Kraft, beruflicher und menschlicher Tüchtigkeit beim Lehrer voraus, das oft bis an die Grenzen des Menschen-möglichen heranreicht. Umgekehrt kommen am besten weg die Musterschüler, die aber keineswegs immer lebens-tüchtige Kinder sind. Niemand mehr als der Müde und Überdrüssige schätzt das, was am wenigsten Mühe macht. So ist es auch mit dem lehrmüden Lehrer in der Schule. Auch deswegen stimmt die Schulzensur so oft nicht mit der Zensur überein, die das Leben und die Welt erteilen, beim Kinde schon und erst recht nicht, wenn der Muster-schüler und das schulwidrige Kind Erwachsene geworden sind.

Ein wichtiges Zeichen der Lehrmüdigkeit und der Schul-unlust des Lehrers, seien sie nun durch mangelnde Lehr-begabung, durch Lebensuntüchtigkeit oder Berufsdefor-mation verursacht, ist die Art und Weise der Handhabung der Disziplinarmittel, insbesondere der Strafen. Je mehr

ein Lehrer strafen „muß“, um so höher werden wir den Grad seiner Schulmüdigkeit veranschlagen müssen. Dabei spielt auch die Strafart eine wichtige Rolle; unter anderem ist bedeutsam die Feststellung, wieviel Rache und Wieder-vergeltung, wieviel Selbstschutz und Abwehr und wie oft gewöhnlicher Kurzschluß in ihnen zum Ausdruck gelangt.

Ein anderes Zeichen der Schultüchtigkeit, aber auch der Lehrmüdigkeit des Lehrers ist seine Auffassung vom Kinde; wir meinen, ob er im Kind nur den Schüler, das Schulstabenkind oder aber ein Ganzkind, das Kind als Ganzes, zu sehen und zu behandeln vermag. Dementsprechend ist auch die Einschätzung des Wertes der Schule durch den Lehrer für die Beurteilung des Lehrers wichtig, ob er in der Schule eines von mehreren Bildungs- und Erziehungsmomenten zu erkennen vermag, ob er den Geist des Pestalozziwertes begriffen hat: „Auch das Leben bildet“, oder aber ob er zu der Meinung gelangt, daß das Kind wegen der Schule und nicht die Schule wegen des Kindes da sei.

Die Öffentlichkeit macht sich selten ein rechtes Bild von der Aufgabe des Lehrers in der Schule, und darum bewertet sie auch das Schulehalten so häufig falsch und ungerecht. Es wird immer ein schwer zu erklärender Widerspruch sein, der darin liegt, daß Eltern ihr höchstes Gut, ihre Kinder, dem Lehrer anvertrauen und anderseits doch der Meinung direkt und indirekt Ausdruck geben, daß Schulhalten etwas Einfaches und Leichtes sei, eher zu gut bezahlt, namentlich auch wegen der vielen und langen Ferien. Die Schulfreundlichkeit der Öffentlichkeit wird bei uns viel gerühmt; wir freuen uns, daß es vielerorts mit Recht geschieht. Wir dürfen uns aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß das schöne Schulhaus nicht das einzige und nicht immer ein untrügliches Zeichen derselben ist. Zwischen Schule und Elternhaus steht viel zu oft etwas wie eine Wand; der geheime Wunsch hüben und drüber, mehr und direkter zusammenzukommen, besteht, aber die Wege werden nicht so leicht gefunden, merkwürdigerweise um so schwerer und seltener, je notwendiger es wäre. Wir haben in anderem Zusammenhang bereits darauf hingewiesen. So wird oft das Kind der einzige Übermittler hin und her, um so unzuverlässiger, je größer der Schulüberdruß auf der einen oder andern oder auf beiden Seiten ist.

Wie sagen wir „es“ dem Lehrer? Das ist für viele Eltern eine bange Frage. Man wartet darum immer noch einmal, bis irgend ein Moment, an sich oft bedeutungslos, die Spannung auf dem Kurzschlußwege zur Entladung bringt und dadurch mancherlei Unheil anstellt. Wir haben uns

gerade in der Erziehungsberatung hierüber oft Gedanken machen müssen, wenn wir erfahren haben, was viele Eltern, die mit der Schule unzufrieden sind, doch alles tun, nur das Einfachste nicht: taktvoll, aber mit bestimpter Offenheit mit dem Lehrer reden.

Es ist aber ein anderes Zeichen der Schulmüdigkeit des Lehrers, daß auch er den Weg zu den Eltern nicht oder so schwer nur findet. Ich gebe gern zu, daß es in manchen Fällen wenig aussichtsreich erscheint, die Eltern selbst, die ihr Kind falsch erziehen, umerziehen zu wollen, und dazu in einer einzigen Begegnung oder in wenigen Besprechungen. Aber in sehr vielen Fällen ist, wenn nicht das Ganze, so doch ein Teil dessen möglich, was sein sollte. Wichtig ist nur, daß der Lehrer auch im Umgang mit den Eltern sich pädagogisch, d. h. methodisch und didaktisch einstelle, daß er nicht mit dem Schwersten zuerst beginnt und nicht alles auf einmal wolle. Die oft gehörten Bemerkungen von Lehrerseite: es nützt ja doch nichts!, das Beste ist, keine Hausbesuche zu machen und hübsch innert seinen Grenzen, gemeint sind die vier Wände der Schulstube, zu bleiben, sind fast immer ein Zeichen von Lebensangst, Ichflucht oder Zusichflucht des Lehrers. Die Schulstube wird ihm zur Zufluchtsstätte und zum Bergungsort. So sinkt ein Lehrer herab zum Unterrichtsbeamten, zum Unterrichtstechniker, und der Gründe sind nun erst recht viele, die ihn schulmüde machen. Die Schule kann aus sich allein nicht leben, auch der Lehrer kann nicht leben nur aus ihr. Die Schule bekommt ihren Sinn vor allem aus der Tatsache, daß sie als Glied in einer Reihe von Bildungs- und Erziehungsfaktoren steht und sich bewußt in diese Reihe hineinstellt, und der Lehrer kann nur schulfroh bleiben, wenn er sich bestrebt, selbst ganz im Leben zu stehen und das Leben voll auszuwerten. Daß dies insbesondere in ländlichen Verhältnissen eine schwere, lebenslänglich sich täglich neu stellende Aufgabe bedeutet, trotzdem wir ja doch nun weit entfernt sind von Zeiten und Verhältnissen, wo das Lied vom „armen Dorforschulmeisterlein“ entstehen konnte und mußte, dies sei rückhaltlos anerkannt. Der Stadtlehrer hat es leichter, nach der Schule als Mensch unter Menschen unterzutauchen in die wohltuende Nichtbeachtetheit. Aber er tauscht für diese Erleichterung Gefährdungen ganz anderer Art ein. Es ist schwer, aber schön, geistig voll zu leben und zu streben, schwerer ist es, es lehrend und als Erzieher, als Volkserzieher tun zu müssen. Wem sich aber das Müssten in ein Dürfen wandelt, der wird nicht mehr klagen, sondern danken dafür, daß ihm Schweres aufgegeben ist.

Die Erziehung zum künftigen Beruf

Nach einem Radiovortrag von Dr. HANS KRAUS, Wien

Nicht als Pädagoge, als Lehrer oder Erzieher, sondern als Mann der Praxis, dem es obliegt, Jugendliche in Lehrstellen zu vermitteln, will ich heute aus meiner praktischen Erfahrung einige Anleitungen für die Erziehung zum künftigen Beruf geben, durch deren Befolgung manche Schwierigkeiten beseitigt werden können, die heute noch die Jugendlichen und die Eltern bei Beginn der Berufslaufbahn antreffen. Eignung zum Beruf beinhaltet nicht nur das Vorhandensein von Fähigkeiten,

die der Beruf in seiner Ausübung verlangt, von Anlagen und Talenten, die sich bei der Ausübung des Berufes gut auswirken, sondern umfaßt im gleichen Grade das Vorhandensein von Charaktereigenschaften ganz allgemeiner Natur. Die beste geistige und körperliche Eignung ist null und nichtig, wenn nicht parallel dazu in dem Kinde gute Charaktereigenschaften vorhanden sind. Die große Bedeutung der moralischen Eignung und der Charakterbildung für die Berufswahl und den Berufs-