

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: 13 (1940-1941)

Heft: 2

Artikel: Der Umgang mit dem Schulkind und das Problem der Strafe
[Fortsetzung]

Autor: Zulliger, Hans

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850629>

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: 21.06.2025

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

rer alten Anschauungsweise so enge Zusammenhang von Körper und Geist. Darum sind wir in unserem Bewußtsein und Befinden so weitgehend abhängig von körperlichen Zuständen und können wir andererseits unsere körperlichen Zustände so weitgehend durch Willen und Vorstellung (Fremd- und Autosuggestion) beeinflussen.

Die natürliche Folge solcher Ueberlegung ist nun eben, daß der Körpererziehung ein viel breiterer Raum als bisher eingeräumt werden muß geradezu im Interesse der Seele, weil diese noch eine viel reichere Ausdrucksmöglichkeit und weil die Affekte eine viel breitere Abflußmöglichkeit als lediglich durch Sprache und Schrift haben. Man beobachte doch nur das natürliche unverbildete Kind, dessen Seelenleben sich sozusagen durch die gesamte Körperlichkeit auszudrücken sucht und vergleiche damit den durch das Leben verbogenen und an allen Seiten amputierten armen verkrampften Erwachsenen mit seiner starren und eintönigen Ausdrucksmöglichkeit. Bewegung, Beherrschung seiner Glieder, Uebung ihrer Betätigungsmöglichkeiten wirkt nicht nur seelisch befreiend, sondern auch überdies anregend. Die reiche und fruchtbare griechische Geistigkeit wäre gar nicht möglich gewesen, ohne die Körpererziehung in den Gymnasien, den Nackt-Körperschulen. Die Einseitigkeit der Körpererziehung von heute nach

der falsch sportlichen Seite des Rekordmessens ist meines Erachtens nur die Folge der Abschließungs- und Abwehrpolitik der sogenannten Geistesschulung. Ihr Herren von den humanistischen Gefilden, laßt die Körpererziehung endlich hoffähig werden und ihr werdet selbst in eurem Erziehungsgebiet die besten Früchte erzielen, den *Anthropos kalos k'agathos*.

Wir sehen, es handelt sich bei unserem Postulat nach vermehrtem Turnunterricht nicht nur um die an sich selbstverständlich erstrebenswerte größere Wehrfähigkeit, wir verlangen ihn ja auch für das weibliche Geschlecht. Es handelt sich auch nicht nur um die ebenfalls als selbstverständlich zu erstrebende Uebung der physischen Gesundheit. Nein, es geht um die Hebung der menschlichen Leistung und Tätigkeit und damit um sein Glück überhaupt.

Gehen wir mit dem vermehrten Turnunterricht in den Seminarien voran. Unterrichten heißt bekanntlich nicht Wissensvermehrung, sondern Erleben lassen. Haben unsere angehenden Lehrer (und Lehrerinnen!) erst einmal an sich selber mit Beglückung den rascheren Puls und die Weckung der Lebensgeister im richtigen Turnunterricht erfahren, dann werden sie von selber das lebendige Bedürfnis in den Beruf mitnehmen, solches Glück der Jugend mitzubringen. Prof. v. Gonzenbach, Zürich.

Der Umgang mit dem Schulkind und das Problem der Strafe. (II)

Von HANS ZULLIGER, Ittigen.

Ambiäquale Lehrertypen.

(Der „geborene Pädagoge“ und der satte Faulenzer).

Wir haben uns nun eine Anzahl Lehrer-Typen angesehen, von denen wir sagen müssen, sie eignen sich nur mehr oder weniger für ihren Beruf.

Wie steht es denn mit den „Geborenen Pädagogen“? fragen wir uns, denn wir haben gehört, es gebe solche.

Ich zweifle, daß es solche gibt. Ich meine, gute Pädagogen fallen ebensowenig vom Himmel, wie sonst irgend jemand: geborene Musiker, Maler, Techniker, Chirurgen oder Zuckerbäcker. Der „Geborene Pädagoge“ ist eine Fiktion historischer Betrachtungsweise.

Damit sei nicht abgestritten, daß ein Mensch, der die Laufbahn eines Lehrers und Erziehers auswählt, für seinen Beruf nicht mehr als ein anderer mit gleichen Zielen begabt sein kann. Die Begabung allein reicht jedoch zum „Geborenen Pädagogen“ lange nicht aus. Es gehört noch unendlich viel Fleiß, Ausdauer, Selbstdisziplin, Ausbalancierung der Gefühlswelt, Schwung und froher Glaube dazu. Und erst im Beharren und weiter an sich Arbeiten wird der pädagogisch Begabte nach und nach zu dem, was die

Umwelt — vielleicht erst im Nachruf — als „Geborener Pädagoge“ umreißt und ehrt.

Der „Geborene Pädagoge“ gehört wie die Mehrzahl derer, die sich für den Lehrerberuf entschlossen, zu den *ambiäqualen Typen*. Solche leben und erleben sowohl nach innen, als auch nach außen, sie sind in ihrer Erlebnisfähigkeit und in ihrer Gefühlswelt ausgeglichen. Ihrem Gemüt eignet ein sehr weiter Bereich. Sie erleben auf einer viel breiteren Ebene, als der extrem Insichgekehrte, oder der nur nach außen Gerichtete. Meist sind sie vielbegabt. Sie glauben nicht, daß sie hätten sterben müssen, wären sie verhindert worden, Lehrer zu werden; solche sehr einseitige Nötigung zu einem Beruf kommt ihnen eher etwas verdächtig vor. Dagegen sind sie froh, Lehrer geworden zu sein und möchten nicht mit einem andern Beruf tauschen. Denn sie erkennen den Wert der Erfahrung an, die sie sich nach und nach erworben und vermuten mit Recht, in einem jeden Berufe sei ein Zurechttasten und Hineinfinden nötig, wenn man ihn als Meister betreiben will — und als Lehrer sind sie so weit, während sie, zu anderer Beschäftigung verwendet, vorn anfangen müßten. Noch aus einem anderen Grunde bereuen sie ihre Berufswahl nicht.

Es bereitet ihnen Lust, es mit lebendigen Menschen, nicht nur mit Dingen, zu tun zu haben; mit Kindern, die immer wieder neue Ansprüche in bezug auf den Umgang mit ihnen an sie stellen. Kein Lehrer kann ganz verhindern, daß das Lehren, die Stoff-Uebermittlung, das Unterrichten mit der Zeit Züge von Routine bekommt. Wenn ein vierzigjähriger Lehrer noch nie darüber geschimpft hat, daß ihn dieser oder jener Stoff, den er nun schon anderthalb Dutzend mal hat durchnehmen müssen, anöde und langweile, wird er ein weißer Rabe sein, vielleicht auch ein Kauz. Es gibt sogar Lehrer, die von maßgebenden Schulmännern schon zu Lebzeiten als „Geborene Pädagogen“ gelobt werden, und die zu einem Kollegen, der sie in den Ferien antrifft, abwehrend ausrufen: „Red’ mir um Gotteswillen kein Wort von der Schule! Sie hängt mir nach dem langen Winter sowieso zum Hals heraus! Ich will jetzt meinen Gelüsten leben: basteln, kahnfahren, bummeln, fischen, faulenz — ich mache mir die Laus daraus, einmal die Zeit zu verplempern und nicht nützlich zu sein!“ Sie sind zur schöpferischen Ruhe gedrängt. Daß es sich nicht um eine Alterserscheinung handelt, merkt man alsobald, wenn sie Kinder antreffen. Es entspinnt sich vielleicht nur ein kurzes Geplauder. Aber man fühlt: sofort war der Kontakt vorhanden!

Die Fähigkeit, mit den seelisch verschiedenartigsten Kindern auf leichteste, ungezwungenste, natürliche und — man möchte sagen — unbeabsichtigte und ungewollte Art Kontakt zu bekommen, ist dem Lehrertypus, den wir jetzt schildern, mehr als allen anderen eigen. Sie bedeutet das Geheimnis seines Erfolges im Umgang mit den Schülern. Kommt noch ein starkes Stück Vitalität hinzu, so daß die Spannkraft und Ueberlegenheit nicht erlahmen, dann entgeht er der Gefahr, im beständigen Verkehr mit Unfertigen zu verschulmeistern. Er ist einesteils praktischer Menschenkenner kraft seiner weitgefaßten Einfühlungsgabe; diese befähigt ihn aber andernteils auch zur praktischen Erziehtätigkeit, weil ihm sein Gefühl die entsprechenden pädagogischen Reaktionen abwägt und kund gibt. Er kann begeistern, und er vermag der Begeisterung Tiefe zu verschaffen, so daß sie nicht wie ein Strohfeuer bald wieder auslöscht. Er hat Humor, worunter etwas ganz anderes als etwa nur Mutterwitz und dergleichen mehr oberflächliche Lustigkeit verstanden werden will: Humor ist die Durchflutung eines Menschen mit einer optimistischen, ermutigenden, besonnenden Kraft, die das Schöpferische im Kinde aufschließt. Ohne irgendwie hochmütig zu sein, sind sich die Lehrer von diesem Typus ihres Wertes im Stillen bewußt und finden daran nicht nur die Verpflichtung zur Leistung, sondern auch Halt und ruhige Zuversicht, die innere Freiheit des Wartenkönnens im Glauben, daß der Geist sich allen Hindernissen zum Trotz schließlich durchsetze, und daß der Ungeist sich selber entlarve und eines Tages kläglich zu-

sammenstürze. Sie sind überlegen, weil sie es sind, nicht weil sie es sein wollen. Sie können zu ihren Schülern kameradschaftlich sein, ohne sich zu vergeben, ohne etwas von ihrer Autorität zu verlieren, aber auch ohne die Grenze zur Kameraderie zu überschreiten. Das Merkwürdigste an ihnen ist, daß sie nicht etwa aus ihrem Hirn und nach Programmen und Leitfäden leben und werken, vielmehr aus den verborgenen Gründen ihres reichen Gemütes, und daß ihnen trotzdem (oder gerade darum!) alles wohl gerät; für sie gilt der Spruch, der Herr gebe es den Seinen im Schlafe.

Ihnen ist das Strafen gewöhnlich kaum ein Problem. Sie kaprizieren sich nicht auf eine besondere Strafarm, und selten gehören sie zu denen, die Lust daran finden, bei jeder Gelegenheit zu ohrfeigen und zu prügeln. In der Regel suchen sie ohne Strafen auszukommen. Sie scheuen sich jedoch auch nicht, eine Körperstrafe für Lumpereien auszuteilen. Breitfädigen, mühsamen und quälenden Erörterungen mit einem fehlbaren Schüler sind sie abhold. Sie wissen, daß Kinder fehlen, oft bewußt und absichtlich schlimm sind und Strafe herausfordern. Also erteilen sie eine — und dann vergessen sie wieder: sie sind nicht nachträgerisch.

Jüngst teilte mir solch ein Lehrer mit, er habe beim Gesangsunterricht einen Schüler zu Unrecht bestraft. Er glaubte, dieser habe hinter seinem Rücken Schabernak getrieben und langte ihm eines mit dem Geigenbogen.

„Und?“ wollte ich wissen. „Was tatest du dann, um das Unrecht gutzumachen?“ Er lachte. „Ich habe mich entschuldigt. Vor der Klasse. Ich sei aus Irrtum ungerecht gewesen, erklärte ich!“

„Was hat die Klasse dazu gesagt?“

Wieder lachte er. „Es war komisch. Der Bub, den es anging, meinte, er sei auch nicht immer gerecht. Worauf wir uns — sofort einen Abstecher in die Singstunde einschaltend — im Lehrgespräch darüber unterhielten, daß es Gerechtigkeit im Leben überhaupt nicht gebe — daß sie nur immer und immer wieder angestrebt werden müsse, und warum. Und dann sangen wir weiter.“

Dieses Beispiel habe ich angeführt, um zweierlei zu zeigen. Erstens: wie durch den natürlichen, ungezwungenen Umgang mit den Schülern eine Atmosphäre in der Schulstube entsteht, die so viel Vertrauen erweckt, daß eine ungerecht erteilte Strafe das gute Verhältnis nicht erschüttert. Die Autorität des Lehrers leidet selbst in einem solchen Falle kaum. Zweitens: ein solch glückhafter Erzieher vermag unglückliche Situationen so zu drehen und auszuwerten, daß auch sie für die Entwicklung der Kinder und für das Gefühlsverhältnis zwischen ihnen und ihrem Führer nützlich werden.

Wie so ganz anders hätte ein Insichgekehrter im gleichen Falle reagiert! Gewiß hätte auch er sich entschuldigt; aber er wäre zu wenig wendig gewe-

sen, um pädagogisches Kapital aus der Affäre herausmünzen zu können. Während langer Zeit hätte er über sich grübeln müssen, hätte sich Selbstwürfe gemacht, und seine niedergedrückte Stimmung hätte sich verdüsternd auf den ganzen Schulbetrieb ausgewirkt.

Der Extratensive dagegen hätte entweder keck behauptet, er habe sich nicht getäuscht; oder er hätte gelacht und gesagt: „Wenn du heute das einzige Mal ungerecht bestraft worden bist in deinem Leben, kannst du dich glücklich schätzen — überhaupt, was liegt schon an einem kleinen Streich mit dem Geigenbogen — daran stirbt man nicht!“ Worauf der so mit leichtem Spott behandelte Schüler gedacht hätte: „Warte nur, umsonst sollst du den Streich nicht ausgeteilt und mich obendrauf noch gehänselt haben! Es wird sich Gelegenheit zur Rückzahlung bieten!“ oder: „Wenn du mich schon zum Lügner machst, indem du behauptest, ich hätte etwas Unrechtes hinter deinem Rücken getan — gut, ein anderesmal werde ich es tun!“ Es ist auch möglich, daß der Schüler an der Ungerechtigkeit gelitten hätte: „Ich bin der Verfolgte, das Leben stempelt mich zum Unglücksraben, ich bin zum Pechvogel geboren!“ Der leichte Streich hätte unter Voraussetzung solcher masochistischer Einstellung gleichsam Hammergewicht bekommen und dazu beigetragen, den Schüler in der vorgebahnten Fehlentwicklung ein Stück weiter zu treiben.

Ein nervöser Lehrer hätte, sobald er gehört, sein Streich sei ungerecht und unbegründet gewesen, sofort um seine Autorität gebangt. Er wäre zornig geworden. „Was? Du wagst es, zu maulen! Ich sollte dir grad noch eine hauen!“ hätte er drohend ausgerufen. „Nehmt die Diktathefte hervor! Ich bin nicht mehr in Stimmung, um mit euch singen zu können“, und er hätte mit seiner unangepaßten Art die ganze Klasse in heimliche Wut versetzt.

Um der Situation entsprechend am günstigsten zu reagieren, braucht es die Ausgeglichenheit, Ueberlegenheit, innere Freiheit und Beweglichkeit, die für den ambiaqualen Menschen charakteristisch ist. Er hat etwas vom „Olympier“ an sich, er ist ruhig und menschlich im Bewußtsein seiner Kraft.

Lehrer dieser Art treiben meist neben ihrem Hauptberuf eine oder gar mehrere Nebenbeschäftigungen, die ihnen ebenso leicht aus der Hand gehen wie das Schulmeistern, und nicht zum Nachteil, eher zur Bereicherung desselben. Sie richten sich eine kleine Schreinerwerkstatt ein, sie ziehen Rosensorten und veredeln Obstbäume, sie zeigen sich als Meister im Gemüsebau. Andere wenden sich mehr dem Gemeindeleben zu, sie besorgen das Amt des Gemeindeschreibers, Zivilstandsbeamten, Feuerwehrhauptmanns usw. oder sie leiten Vereine und ermöglichen durch ihre Hingabe ein Stück kulturellen Gemeinschaftslebens. Wieder andere bringen es zu ansehnlichen künstlerischen Leistungen. Was die Leh-

terschaft in unseren Dörfern alles im Dienste des Geistes ohne großen Lärm verrichtet, ist für den Weiterbestand unseres Landes wichtiger, als mancher denkt — denn der richtige Lehrer ist nicht nur Kinder-, er ist Volkserzieher im besten Sinne des Wortes.

Es ist unnötig, Lehrer dieser Art an Beispielen zu schildern, weil es überall solche gibt. Wenn wir untersuchen, wieviele wahrschafte Staatsmänner, Ratsherren, Politiker, wie mancher Künstler und Dichter aus dem Lehrerstande hervorgegangen ist, sind wir über die Zahl erstaunt und stolz. Es werden uns zwei Tatsachen deutlich: die Lehrerbildungsanstalten sind für die begabte Volksjugend der Ort, wo sie ihr Rüstzeug holt; die Auslese derer, die sich für den Lehrerberuf entschließen, und die in der Hauptsache unseren ländlichen Volksschulen entströmt, hat kein geringes Niveau. Im allgemeinen besteht die Lehrerschaft aus dem besten Holze (wir wollen solches nicht feststellen, um uns einen Lorbeer aufs Haupt zu setzen, sondern darum, weil es so und nicht anders ist) — sie leistet, was man von ihr erwartet, und darum ist sie geachtet und strömt Autorität aus nicht nur unter Kindern, auch unter Erwachsenen.

Solche Autorität, leicht erworben durch die Vielbegabtheit und Ueberlegenheit schließt eine große Gefahr in sich ein, und es wäre eine grobe Unterlassungssünde, wenn wir nicht darauf hinwiesen.

Ein Lehrer, der dieser Gefahr unterliegt, fühlt sehr bald, nachdem er zu wirken begonnen, die Diskrepanz zwischen seiner Ueberlegenheit und den in allen Beziehungen unfertigen Kindern. Schule halten und Erziehen sind für ihn nach ein paar Jahren Amtstätigkeit keine Probleme mehr. Sein Interesse erlahmt. Seine Arbeit „brennt“ ihn nicht länger, da ja alles wie geölt ihm aus den Händen läuft. Darum wird er bequem. Er reibt sich ja nimmer an seinem Beruf. Er wächst nimmer an Widerständen, weil keine solchen mehr für ihn bestehn. Die Bequemlichkeit kann sich bis zur satten Faulheit steigern. Macht der betreffende Lehrer keinerlei allzugroße Ansprüche ans Leben, dann genügt ihm zudem noch der Lohn, der automatisch an jedem Monatsende kommt, und auch in dieser Beziehung bereitet ihm sein Beruf keine Sorgen.

Oft wird der Mangel an Spannkraft oder andere Gründe, die einen Lehrer bequem werden lassen, mit einer Art weitherziger Güte getarnt.

„Ist es für den Weiterbestand der Menschheit und unseres Landes so wichtig“, fragt mich ein solcher Lehrer“, daß da der Fritzli, das wenig begabte Kleinbauernkind, geläufig lesen kann? Man sieht ja, wie sehr es ihm Mühe macht. Was wird der Bub später noch lesen? Höchstens sein Parteiblatt, falls er sich einst überhaupt eines hält — und — wäre es ein großes Unglück, wenn er kein Parteiblatt läse? Warum sollte ich den Buben plagen — er hat so-

wieso keine leichte Jugend! Fritzli wird einst das Gütehen seines Vaters übernehmen und es ebenso gut wie dieser besorgen. Sein Alter kann übrigens auch nicht geläufig lesen! — Und dort die Marie! Sie ist ein Kind aus einem Milieu, wo Alkohol und Grobheit eine große Rolle spielen. Kein Wunder, daß sie nur wenig begabt ist. Zudem gibt man ihr zuhause kaum Zeit, die Schulaufgaben zu besorgen: sie muß kochen, sie strickt, sie flickt die Hosen ihrer fünf Brüderchen, sie arbeitet im Garten und ist ein richtiges kleines Hausmütterchen. Die Schule bedeutet für sie eine Erholung. Sollte ich das arme Mädchen nun hernehmen und hetzen, weil es eine Null ist in Geographie und Geschichte, nicht weiß, wie man ein Dreieck und einen Kreis ausrechnet, und wann man vor einem „und“ ein Komma setzt? Nein, solch ein Unmensch bin ich nicht! Im Praktischen leistet die Marie alles — das ist wichtiger als der Schulkram, meine ich. Also drücke ich ein Auge zu und klettere nicht an den Wänden hinauf, wenn sie in der Schule versagt. Ich nehme entgegen, was sie gerade noch zu leisten vermag, weiter quäle ich sie nicht! — Hier sitzt der Emil. Er hat eine Schrift, als schriebe er sie mit Zündhölzchen, und seine Hefte sehen aus, ich gebe zu, es ist ein Graus. Aber schau mal seine Pranken an! Die werken im Stall, die schwingen die Axt und ziehen die Säge beim Baumfällen, darum sind sie so schwer, die Finger so ungelenk zu feiner Arbeit. Wenn der Emil ein Heft öffnet, dann gibt es bestimmt Ohren daran. Reicht man ihm eine harte und spitze Feder, dann knackt er die Spitze ab und verkleckst das Blatt. Ich weiß, es ist so, und ich weiß, weshalb es so ist. Soll ich mich nun dem Buben wie ein Alldruck auf die Brust setzen und verlangen, was auch bei größter Anstrengung nicht mehr als nur ein wenig besser herauskommt?“ usw. Derlei Rücksichtnahme könnte einleuchten, wenn dahinter nicht die Absicht des Lehrers verborgen wäre, sich selber zu schonen. Denn schließlich würde man bei jedem Kinde einen plausiblen Grund dafür finden, warum es in diesem oder jenem Fache nichts leistet, und man könnte seine persönlichen oder die sozialen Verhältnisse dafür verantwortlich machen, um alsdann zu sagen: „Daran kann ich nichts ändern; also sehe ich zu, bedaure, daß es nicht anders ist und bringe nicht noch mehr Schatten über das Leben des Kindes, indem ich unerbittlich Ansprüche an es stelle!“ Es ließen sich selbst alle moralischen Verfehlungen der Schüler irgendwie als in ihrer Person oder als milieubedingt erklären und entschuldigen.

Unsere Mission als Pädagogen erfordert eine andere Einstellung. Wir müssen von unserem Beruf, von unserer Berufung „besessen“ und überzeugt sein, daß es für den Bestand unserer Kultur wahrhaftig von Wichtigkeit ist, ob der Fritzli lesen könne oder nicht, ob die Marie auch etwas von Geschichte,

Geographie und Geometrie wisse, und ob der Emil sich um saubere Hefte und leserliche Schrift mühe. Denn die wenigsten unter den vielen Schülern unserer Heimat sind nicht so oder so ein Fritzli, Marie und Emil. Und was müßte sich für ein Niveau bei der kommenden Generation ergeben, wenn wir Erzieher lahm würden in unseren Forderungen an das Kind, den intellektuellen und den sittlichen? Und lahm würden an den Forderungen gegenüber uns selber in Bezug auf unsere Persönlichkeit und unseren Beruf? Wir haben eine persönliche, eine menschliche und eine patriotische Verantwortung und Verpflichtung — zum mindesten —, und wir dürfen nicht aus Vielbegabtheit faul und satt werden.

Die Arbeit an uns selber.

Nachdem wir jetzt die verschiedenartigen Lehrertypen betrachtet und beobachtet haben, wie sie sich gegenüber der Welt und im besondern gegenüber dem Schulkind verhalten, sind wir geneigt zu formulieren: es nützt praktisch nichts, vom Umgang mit den Schülern und vom Problem der Strafe zu reden; denn jeder Mensch verhält sich so und geht so mit seiner Umwelt um, wie es ihm durch seinen Charakter, seine Persönlichkeit gegeben ist; Charakter und Persönlichkeit des Lehrers bedingen seine Art des Umganges mit Schulkindern und seiner Art zu strafen.

Der Schluß beruhte auf dem Irrtum, daß Charakter und Persönlichkeit vorausbestimmte Versteinerungen wären aus einer Masse, die sich ihrer Härte wegen weder formen, noch abschleifen ließe — als ob Charakter und Persönlichkeit nicht etwas bedeutete, das wird und in Fortentwicklung begriffen ist.

Eine solche Annahme wäre bequem. Wir könnten ruhig eine grobe Dummheit begehen und dann die Hände in Unschuld waschen: „In Gottesnamen, so bin ich nun einmal geschaffen und konnte nicht anders, ich kann nichts dafür!“ und die Verantwortung jemand anderem, etwa dem Schicksal, in die Schuhe schieben.

Es bleibt unbestritten, daß wir Charakteranlagen schon in unserer Kinderzeit besitzen. Gute und weniger gute. Und dafür werden wir erzogen, damit die guten Anlagen prosperieren und die schlimmen zurückbleiben. Wir vermögen während eines beträchtlichen Lebensabschnittes an uns etwas zu ändern; und wenn uns die Aenderung Kampf und Mühe kostet, ist sie wahrscheinlich wertvoller, als wenn wir uns so leicht drehn können wie die Windfahne auf dem Dach. Uns ist Vernunft gegeben, und wir sollen sie auch gegen uns selber benutzen. Und wenn wir mit uns selber ins Gericht gehn und merken, daß und wo es hapert, können wir uns selbst erziehen.

Der allzusehr Insichgekehrte kann sich in stetem Bemühen allmählich so weit bringen, daß er den Zugang zur Umwelt immer besser findet und nicht zur

lächerlichen Figur wird, zum Kauz, zum weltabgewandten Träumer, eingeschlossen in den Käfig seiner Phantasien. So sehr es ihm eigentlich zuwider ist, er zwingt sich zum Verkehr mit anderen Menschen; er nötigt sich Interesse ab für Dinge, die ihm ferner liegen; er drängt den Hang nach einer einseitigen Liebhaberei etwas zurück und sucht den Weg vom Ich zum Du; er überwindet seine angeborene und erworbene Menschenscheu und den Wunsch zur Einsiedlerei.

Der zu sehr nach außen Gewendete wird vorerst große Mühe haben, um von seinem Wesen überhaupt einen Ueberblick zu gewinnen; er mag sich nicht zur Rechenschaft ziehn und lebt, seiner Impulsivität gemäß, lieberforsch drauflos; aber wenn er sich prüft, gelingt es auch ihm, seine charakterlichen Schwächen zu mildern; der Vielbetriebsame konzentriert sich; der Launische zügelt sich in konsequenter Gewöhnung, bis das Gezügeltsein sich automatisch einstellt; wer sich leicht ärgert und gern aufbraust, übt bewußte Beherrschung; wer entdeckt, daß er spottet, ironisiert, schimpft, meistert sich zu einem sachgerechteren Ton und sucht mit all seinen Vernunftmitteln die Lebhaftigkeit seiner Gefühle zu bremsen, zurückzuhalten, zu mäßigen und so die Fläche zu vergrößern, die seinen Lebenskreis mit dem seiner Mitlebenden verbindet.

Sogar die Nervösen, die Ueberreizten, die Pedanten und die Affektarmen können kraft ihrer selbstkritischen Intelligenz weitgehend ihre Mängel kompensieren, sich durch bewußte Beherrschung anpassen.

Man darf nicht glauben, daß die Kategorie von Lehrpersonen, deren gemüthafte Anlagen am besten für ihren Beruf passen, der Selbstkritik und der bewußten Beherrschung und Anpassung entbehren könnten: auch sie brauchen unentwegte Arbeit an sich selber, selbst wenn sie es nicht zum „Geborenen Pädagogen“ bringen wollen. Denn was ihnen in die Wiege gegeben worden ist, bedeutet kaum mehr, als was anderen geschenkt wurde: das Rohmaterial für einen Charakter, für eine Persönlichkeit. Diese ist mit dem Austritt aus der Lehrerbildungsanstalt noch lange nicht fertig abgewogen, ausgeglichen, ausbalanciert. Die Bereitschaft, sich selber zur Rechenschaft zu ziehen und immer wieder neu sich von der Umwelt beeindrucken und belehren zu lassen, muß sich auch die glücklichste Lehrernatur so lange wie möglich aufrecht erhalten; denn genau in dem Zeitpunkt, wo sie sich fertig fühlt, ist ihre Modulationsfähigkeit abgeschlossen, die Verkalkung und Vergreisung beginnt. Und im gleichen Augenblick wird der Graben, der sowieso vorhanden, und der das Alter von der Jugend scheidet, allmählich breiter und tiefer, bis schließlich keine Brücken mehr darüber gebaut werden können. Wenn sie fehlen, wird die Autorität zum Popanz, das Verständnis zur blutleeren Routine und zur Fiktion.

Die Liebe des Schülers zum Lehrer und die Liebe des Lehrers für seine Aufgabe.

Es ist behauptet worden, die Autorität des Lehrers sei in dessen Leistungen begründet. Das mag für Lehrer höherer Schulstufen wohl zutreffen — dort, wo die Schüler das Werk und dessen Bedeutung überhaupt abzuschätzen imstande sind. Auf unteren Schulstufen aber begründet sich die Lehrerautorität hauptsächlich auf der Liebe der Kinder zur Person ihres Erziehers.

Also sei darnach zu trachten, daß die Schüler ihren Lehrer lieben?

Entschieden! Denn alsdann wird nicht nur besser gehorcht und besser gelernt, sondern es geht auch alles viel tiefer, wirkt nachhaltiger, und es geht alles viel leichter, müheloser. Das Verhältnis zwischen Kind und Lehrer wird vertraulicher, offener, zugänglicher, der Umgang zwischen Lehrer und Kind wirkt intensiver. Die Strafen können fast ganz weggelassen werden, ihre mildesten Mittel genügen.

Wie erwerben wir uns die Liebe der Schüler, die uns so mannigfache und entscheidende Vorteile bringt?

Nicht, indem wir sie um alles in der Welt herzustellen bemüht sind! Sie muß sich wie von selbst einstellen, ergeben. Der Lehrer soll sie nicht zu ergattern, zu „erbuhlen“ trachten. Zuckerplätzchen als Belohnung für gute Leistungen, oder als Liebeswerben sind ebensowenig am Platze als Verwöhnung, Verzärtelung, falsche Kameraderie und Zärtlichkeit.

Um klarzulegen, wie die Liebe des Schülers zum Lehrer entsteht — die pädagogisch fruchtbare Liebe — müssen wir einen kleinen Abstecher in die Kinderpsychologie machen. Das Kind ist einesteils ein kleiner Wilder, erfüllt von impulsiven Wünschen, Trieben, Begierden usw., die, ließe man sie frei wachsen, kriminelle Formen annehmen könnten. Aber im Kinde selber sind seelische Instanzen anlagemäßig vorgebildet, die das Wilde zurückdrängen möchten, und die normalerweise mit zunehmendem Alter immer kräftiger werden. Diese Instanzen kann man Gewissen, das Normative, das Göttliche im Menschen oder so ähnlich nennen. Das Kind fühlt ihre anfängliche Schwäche gegenüber dem Unge-stüm der triebmäßigen Ansprüche, zugleich ahnt es aber die sittliche Qualität der Gegenstimme in sich, auch wenn diese vorerst nur schwach flüstert und stammelt. Und nun kommt der Lehrer mit dem — vom Kind aus gesehen — riesenmäßigen Gewicht seiner Kraft, und setzt sich für das sittliche Ideal ein. Er hilft dem Flüsterstimmlein im Kinde, gibt ihm recht, unterstützt es, ermutigt es, er zeigt dem Abirrenden den Weg. Der Lehrer wird als der Mittler und Unterhändler zwischen Trieb- und Ideal-Ansprüchen gefühlt,

hochgeschätzt und heiß geliebt darum, weil er die Gewissen erlöst.

Diese Mittlerrolle muß er suchen, nicht die Liebe des Kindes. Er soll an die Schüler überhaupt keine Liebesansprüche stellen; er hat kein Recht zu solch egoistischem Bestreben. Er soll im Schüler das lieb haben, was er aus dessen Anlagen schaffen will — er soll die Ideale des Guten, Rechten und Schönen liebhaben, nach dem sich seine gesamte Tätigkeit richtet — er soll die Liebe der Kinder als pädagogisch auszuwertende günstigste Situation schätzen und erwünschen — aber er soll diese Liebe nicht als persönliche Befriedigung nötig haben. Die Schüler dürfen für ihn auf keinen Fall ein Surrogat für eigene Kinder bedeuten: denn an eigenen Kindern sind der Vater, die Mutter persönlich interessiert, weil die Familienglieder Teil desselben Fleisches sind, aneinandergekettet durch die mystischen Beziehungen der Sippenverwandtschaft und der Blutsverbundenheit. Der Lehrer, der seine Schüler aus persönlichem und nicht anderswo gesättigtem Liebesbedürfnis liebt, will die Schülerliebe als Belohnung der seinen, als Gegenliebe — nicht aus einem sachlichen Grunde: dem Wunsch, ein Erziehungsmittel in die Hand zu bekommen. Der Lehrer mit libidinösen Ansprüchen an seine Schüler muß deren Fehler und Unarten, ihre Streiche und Missetaten notwendigerweise als gegen sich persönlich gerichtete Boshaftigkeit auffassen, kindliche Dummheit ärgert ihn wie „Unzulänglichkeit am eigenen Fleische“. Es dürfte jedermann sofort einleuchten, daß ein so eingestellter Lehrer nicht mehr imstande ist, objektiv über die Schüler zu urteilen und sachlich richtig zu handeln, zu „erziehen“.

Zudem schätzen Kinder es an einem Lehrer nie, wenn sie merken, daß er um sie wirbt — daß er sie „einnehmen“ möchte. Sie sind in dieser Beziehung äußerst kritisch, merken den Pfiff, nutzen die Situation tüchtig aus, heimlich aber lachen sie über den Lehrer, und später verachten sie ihn. Denn sie merken, daß er seinen Beruf mißbraucht. Dessen Zweck ist nicht, sich an den Kindern zu befriedigen, sondern an der Arbeit, die da heißt: Hinlenken der Kinder zum Höchsten, Führen der Kinder zu den Idealen.

Richtige „Erzieherliebe“ eines Lehrers ist also etwas anderes als persönliche Bindung zwischen Lehrer und Schüler, und darum weiß sie auch um die Grenze ihrer Wirksamkeit im Sinne des Endes ihrer Sendung. Das Kind wächst einmal über den Lehrer hinaus, und dann muß er es seinen eigenen Weg ziehen lassen im Bewußtsein, daß er das Stück pädagogischer Weggemeinschaft abgeschritten hat.

Richtige „Erzieherliebe“ ist aber auch etwas ganz anderes als Befriedigung der Herrschsucht eines Lehrers unter dem Motto: „Wer seinen Sohn lieb hat, der züchtigt ihn!“ als vorgeschobenes Leitmotiv. Denn auch herrschsüchtige Liebe ist persön-

licher Anspruch und ebenso unsachlich wie Sentimentalität unter dem Deckmantel der „Rücksichtnahme auf die kindliche Individualität“.

Die Funktion der Strafe.

Die Strafe ist als Erziehungsmittel nötig; sie darf aber kein Mittel zum Austoben der Herrschsucht oder anderer persönlicher Tendenzen sein. Die Strafe darf also nicht Vergeltungsmaßnahme, sie darf aber auch nicht zum Zwecke der Abschreckung verfügt sein. Sie hat den Zweck, das Kind in seiner Entwicklung weiter zu bringen, und darum muß sie lösend wirken. Sie tut es, wenn sie den Gewissensanspruch des Kindes sättigt, ausgleicht. Darum kann die Strafe nicht „konsequent“ sein in dem Sinne, daß dem einen recht ist, was dem andern billig. Es kann bei der Kindererziehung keinen festgelegten und je nach dem „objektiven“ Tatbestand abgewogenen Strafkodex geben, und der Lehrer muß den Mut zur Inkonsequenz besitzen. Er beurteilt den subjektiven Tatbestand und straft anhand dieses Maßstabes.

Nehmen wir an, Kinder stehlen. Das eine aber darum, weil es Hunger hat, das zweite, weil ihm das Diebsgut ein Aequivalent fehlender Mutterliebe bedeutet, das dritte, weil es einem Triebwunsch unterliegt, das vierte aus kleptomanem Zwang usw. Nehmen wir an, der objektive Tatbestand wäre in allen Fällen gleich: alle diese Diebe hätten einen Franken gestohlen. Frage: ist es nun vor dem Ideal höherer Gerechtigkeit und vor dem pädagogischen Ideal zu verantworten, wenn jeder Sünder genau gleich bestraft würde? Wohl kaum! Wir bemessen die Strafe nach dem subjektiven Tatmotiv, und nach der subjektiven Art des einzelnen Sünders. Beim einen wird ein ernstes Wort genügen, beim andern ein Hinweis, wie er gutmachen kann, ein dritter ist grobschlachter und muß empfindlicher hergenommen werden. Die Strafe hat dann ihren Zweck erreicht, wenn sie den Schüler so weit bringt, daß er nur noch unseren Antrieb braucht, um in sich den Willensimpuls zu fühlen, angestifteten Schaden wieder gut zu machen und so das Gewissen zu entlasten — wieder frei zu werden von der Bedrückung des Schuldbewußtseins. Darum sind zu harte Strafen nichts nutz: sie verhärten, wecken Trotz und Ressentiment, sie setzen jedenfalls keine aufbauenden Kräfte in Bewegung.

Vor allem darf die Strafe kein Macht- oder Abwehrmittel des Lehrers sein, um gefährdete oder angeblich gefährdete Autorität zu stützen. Bei der Erziehung, die ja immer eine Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler bedeutet, handelt es sich sowieso niemals um gleichgestellte Parteien. Es würde einer kein Erzieher sein, wäre er den Schülern nicht überlegen. Die Ueberlegenheit aber, die sich nur auf Vergewaltigung stützt, hat eigentlich keinen Inhalt, keine Substanz — sie ist nur

scheinbar vorhanden. Sie existiert auch dann nicht, wenn sich der Lehrer, geführt von falsch verstandenem Kameradschaftsgeist zum Rang eines Schülers in der Klasse hinuntergebeugt hat.

Wenn gesagt wurde, die Strafen seien je nach dem subjektiven Tatbestand zu erlassen, könnte man glauben, ich wolle der Parteilichkeit das Wort reden. Das wäre ein Mißverständnis. Parteilichkeit entsteht dort, wo unsachliche Gefühlsverhältnisse zwischen Lehrer und Einzelschülern bestehen. Die Inbetrachtziehung des subjektiven Tatbestandes eines Schülers ist jedoch eine sehr sachliche Angelegenheit und hat mit persönlicher Sympathie und Antipathie gar nichts zu tun. Sie ist aber auch etwas ganz anderes als paragraphierte Konsequenz, wie sie heute so sehr beliebt und im Schwung ist. Statt sich an den Menschen und seine Verhältnisse zu halten, seine Motive und Triebfedern zu berücksichtigen und darnach zu urteilen, begnügt man sich oft mit der Reglementarisierung der Gerechtigkeit. Man geht damit der persönlichen Verantwortung aus dem Wege und stellt an deren Stelle etwas Abstraktes: den Kommissionsbeschluß und das zum Buchstaben gewordene Recht. So glaubt man, keine „Präzedenzfälle“ zu schaffen, erreicht aber nur, daß man das eigene und das Gewissen anderer vergrößert und das persönliche Rechtsgefühl abtötet. Man braucht sie nicht mehr, weil schriftlich niedergelegte Bestimmungen sie ersetzen und eine Gerechtigkeit vortäuschen, die im Grunde höchste Ungerechtigkeit ist, da sie nicht mehr auf den Menschen schaut und dasteht, als wäre der Mensch um des Gesetzes willen geboren. Je stärker wir Lehrer aber papierernem Recht, papierenen Ansichten und Urteilen, papierernem Empfinden und Wissen anhängen, desto mehr verlieren wir den Zusammenhang mit dem Lebendigen.

Und je mehr wir diesem Zusammenhang uns entfremden, desto unfruchtbarer wird unser Umgang mit dem Schulkind, und das Strafen sinkt zu einer automatisierten Mechanik herab.

Lebendig bleiben!

Wir wollen alles tun, um lebendig zu bleiben. Darum müssen wir auch vermeiden, im Schulbetrieb zu ersticken. Wir haben täglich Zeiten nötig, während derer wir nicht an unsere Schule zu denken brauchen, Stunden, in denen wir uns durch anderweitige Beanspruchung von der Schule erholen.

Darum ist eine Liebhaberei, eine Nebenbeschäftigung erforderlich und ein Nutzen für unsere Tätigkeit als Schulmeister: sie zwingt uns zur „schöpferischen Pause“. Sie ist ein Mittel zu unserer eigenen psychischen Hygiene. Die seelische Wohlfahrt einer Schulklasse ist fast ausschließlich von der seelischen Gesundheit des Lehrers bedingt!

Es gibt kaum einen anderen Beruf, der so viel von seinem Träger verlangt, wie der Lehrerberuf. Unser Einsatz muß von so sehr vielen Stellen ausgehen: wir müssen das Handwerkliche können und fleißig sein; wir müssen Charaktere sein; wir müssen andauernd Selbstkritik üben; wir müssen uns beständig wieder selbst erziehen, dafür sorgen, daß wir nicht vertrocknen, nicht in der Routine versanden, nicht im Fertigsein verkalken, nicht hochmütig werden im beständigen Umgang mit Unfertigen, nicht unser „Arbeitsmaterial“ lieben oder hassen, nicht der Verlockung des Herrschens erliegen; wir müssen uns darum kümmern, nicht zu verschulmeistern in dem Sinne, daß wir den Lehrton und die Lehrgebärde in und außer der Schule nicht mehr ablegen können; wir müssen der Versuchung widerstehen, die in der Vielbegabtheit liegt und uns zersplittern und in angebotenen Nebenämtern aufbrauchen möchte; wir müssen in erzieherischen Dingen ein jeder seinen besonderen Weg gehen und suchen, kein allgemeingültiges Rezeptbuch gibt uns Anweisung und erspart die eigene Besinnung usw. — und von all diesen Einzelfaktoren ist abhängig, wie wir mit dem Schulkind umgehen, wie wir es strafen, wie wir überhaupt erziehen, und welches unser Erfolg ist.

Die Gefahren im Lehrerberuf sind zahlreich, und wir dürfen uns wundern, daß relativ nur so wenige Lehrpersonen daran straucheln. Auch diese Tatsache beweist, daß es bei der Lehrerschaft an guter Substanz nicht mangelt. Wir dürfen uns und unsere Arbeit zeigen! Falls wir nicht lahm werden in der Selbstprüfung und der Ausgestaltung unseres seelischen Bereiches, unseres Charakters und der Persönlichkeit, wenn wir jung bleiben und unsere Herzen warm behalten für unsere hohe Aufgabe, dann sind uns all die Unvollkommenheiten persönlichen Menschseins verziehen, und wenn uns einst das Werkzeug aus der Hand genommen wird, dann erklingt für uns die tröstende Verheißung: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen!“