

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:	4
Artikel:	Schöpferische Schulführung
Autor:	Kunkel, Fritz
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-850635

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: 22.02.2026

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

Warum ich das in der Erziehungs-Rundschau schreibe? Weil mir scheint, daß hier eine große Lücke in der heutigen Erziehung klafft: die Erziehung zum Bekennermut und zur inneren Selbstsicherheit. Sind sich die Pädagogen bewußt, welche Charakterverheerungen sie schon angerichtet haben mit der Erzeugung von Minderwertigkeitskomplexen durch das ewig Korrigieren und Aussetzen oder gar das leider nicht seltene Lächerlichmachen bei den Schülern, statt entsprechend häufigerer Aufmunterung und Lobens? Minderwertigkeitsgefühle aber sind ein tödliches Gift für persönlichen Mut, für persönliche Aufrichtigkeit. Sie treiben in Kollektivschutzbedürftigkeit hinein ins Anonym-Massenwesen. Freuen wir uns an Aeußerungen von Selbständigkeit und eigenem Willen, an Opposition und kritischem Verhalten uns gegenüber. Lassen wir die Jungen unseren Vorsprung an Erfahrung, Wissen und Können, unsere innere Ueberlegenheit nicht spüren. Und vor allem hüten wir uns davor, gegenüber den Schwächeren mit unserer äußeren Autorität aufzutrompfen, das bricht den Charakter und erzeugt

eine Sklavengeneration.

„Mut zeiget auch der Mameluk, Gehorsam ist des Christen Pflicht“, sagt Schiller. Aber damit meint er sicher nicht, daß Mut in zweiter oder gar in letzter Linie stehe. Er meint nur, mit Mut, als bloßem Kampfgeist oder mit Rauflust sei es nicht getan, er müsse gelenkt werden von tieferer Einsicht ins Notwendige, zu dem uns eine innere Stimme, unser Gewissen aufruft. Er müsse gepaart sein mit jener Demut, welche sich in höhere Gemeinschaft, höheren Willen, ins „Ueber-Ich“ einfügt.

Unter den Folgen des Mutmangels der Vermassung leidet heute ganz Europa. Besinnen wir uns auf uns selbst. Prüfen wir, ob wir in unserer kleinen Heimat immun geblieben sind und denken wir daran, in der jungen Generation jene selbstverständliche Freiheitsgesinnung zu wecken, die allein aus selbstsicher machender Treue zur eigenen Ueberzeugung und aus der Demut, selber Werkzeug und Lehensmann einer höheren, aufwärts führenden Macht zu sein, erwachsen kann.

W. v. Gonzenbach.

Schöpferische Schulführung.

Von Dr. FRITZ KÜNKEL.

Denkhemmung.

Bei den Lehrern und Eltern und darum auch bei den Schülern herrscht ganz allgemein die Ansicht, daß Begabtheit oder Unbegabtheit ein Schicksal sei, mit dem man sich abzufinden habe. Sobald es sich herausgestellt hat, daß jemand für ein bestimmtes Schulfach oder gar für alle Fächer unbegabt ist, meint man, daß das ganze spätere Leben durch diese Tatsache beeinflußt werden müßte. Wer für das Rechnen unbegabt ist, kann nicht Bankbeamter werden.

Aber die Erfahrung zeigt immer wieder, daß in sehr vielen Fällen eine solche Unbegabtheit plötzlich verschwindet, wenn das Kind in die Hände eines anderen Lehrers übergeht. Allgemein bekannt ist die Tatsache, daß der Backfisch immer für dasjenige Fach Interesse und Begabung an den Tag legt, das durch den hübschesten jungen Lehrer repräsentiert wird. Weniger bekannt und doch ebenso sicher ist es, daß eine ausgesprochene Unbegabtheit sich meist nur da herausstellt, wo sich eine ausgesprochen unfreundliche Spannung zwischen Kind und Lehrer entwickelt. Der Lehrer wird zwar behaupten, daß der Mangel an Begabung das erste und der Konflikt mit dem Kinde das zweite sei, das sich aus dem ersten entwickelt habe. Wer aber genau zusieht, findet ausnahmslos den umgekehrten Verlauf; wobei zugunsten des Lehrers freilich bedacht werden muß, daß die Kinder meist schon im Sinne der Verzärtlung, Verschüchterung oder Ueberheblichkeit verdorben sind, ehe sie zu ihm kommen.

Der Zustand, der in dem Urteil „begabt“ oder „unbegabt“ gemeint ist, hat immer schon eine lange Vorgeschichte. Wenn wir uns aber darüber klar werden wollen, welche Prinzipien sich in dieser Vorgeschichte auswirken, so stellen wir uns am besten die ganze, lang ausgedehnte Entwicklung konzentriert in einem einmaligen Ereignis vor. Und dieses Ereignis würde dann etwa folgendermaßen aussehen:

Ein sechsjähriges Kind, das von der Mutter her ein klein wenig verzärtelt ist, wird von einem anderen Erwachsenen (einerlei, ob Vater, Onkel oder Lehrer) vor eine Rechenaufgabe gestellt. Es soll drei Bleisoldaten unter zwei Kinder verteilen. Es gibt den einen Soldaten dem einen Kinde und den zweiten dem anderen. Den dritten, der übrigbleibt, behält es zunächst ratlos in der Hand. — Nun hängt alles davon ab, wie der Erwachsene seinerseits sich verhält. Hat er auch nur die geringste Neigung, sich über seine Mitmenschen zu erheben, und wäre es auch nur durch einen noch so leisen Anflug von Spott, so wird das Kind in seiner Miene lesen, daß er sich selbst als den Ueberlegenen betrachtet. Es wird dann seine eigene Ratlosigkeit als Niederlage erleben, und da es gegen Niederlagen genau in dem Maße empfindlich ist, in dem es vorher schon verzärtelt oder verschüchtert wurde, so wird es nicht mehr den Mut aufbringen, sich weiterhin für seine Leistung verantwortlich zu fühlen. Es wird sich innerlich von der Rechenaufgabe abwenden und alles weitere dem Erwachsenen überlassen. Die äußere Formel für diesen Rückzug des Kindes lautet meist:

„Ich kann nicht“, oder „es geht nicht“, oder „das haben wir noch nicht gelernt“. —

Der innere Vorgang, der sich in diesem Augenblick vollzieht, ist eine Entmutigung, eine Verringerung der kindlichen Lebendigkeit, eine Einschränkung der produktiven Möglichkeiten. Am besten aber läßt sich diese Entmutigung beschreiben als das Auftreten einer neuen Leitlinie. Und in unserem Falle würde die Leitlinie heißen: „Ich kann nicht rechnen.“ — In Zukunft wird das Kind allen Rechenaufgaben mutlos, lustlos und mit einem deutlichen Mangel an Selbstvertrauen gegenüber treten: Es wird sich im Rechnen als unbegabt erweisen.

Gelingt es dagegen dem Erwachsenen, das Kind nicht zu entmutigen (und vorausgesetzt, daß es vorher noch nicht durch andere entmutigt worden ist), so findet das Kind aus seiner ursprünglichen Produktivität heraus eine Lösung überaus charakteristisch für die Richtung, in der die Produktivität des Kindes sich entfalten möchte. Das eine Kind sagt etwa: „Den dritten Bleisoldaten müssen wir verkaufen und das Geld teilen.“ Ein anderes kommt zu einem salomonischen Urteil: „Man muß den Bleisoldaten mitten durchbrechen.“ Ein drittes schlägt vor: „Eine Woche lang soll ihn der eine haben, und die nächste Woche der andere.“ Die Fülle der Auswege ist unendlich. Endlich, eng, begrenzt und unlebendig wird das Denken des Kindes nur unter dem Einfluß der Entmutigung durch den Erwachsenen.

Bei den meisten Schulkindern ist diese Mutlosigkeit auf Grund zahlloser schlechter Erfahrungen schon so sehr zur Gewohnheit geworden, daß sie vor allem, was „Aufgabe“ heißt, eine unproduktive Haltung annehmen, während sie vor allem, was „Spiel“ heißt, produktiv bleiben. Das Kind wird also die Aufgabe der Teilung jener drei Soldaten für unlösbar erklären, wenn der Lehrer sie stellt, und dasselbe Kind wird diese Aufgabe mühelos lösen, wenn es ihr im Laufe des Spieles begegnet. Der Lehrer, der gezwungen ist (oder gezwungen zu sein glaubt), den Kindern Aufgaben zu stellen, wird von ihrer Unbegabtheit überzeugt sein, und der stille Beobachter, der die Kinder spielen sieht, wird sie für überaus begabt halten. Auf die Dauer aber zeigt sich meist, daß der Lehrer recht behält; aber nicht weil die Kinder tatsächlich unbegabt sind, sondern weil es den Erwachsenen im Laufe der Jahre gelingt, die Kinder so weit zu verschüchtern, daß von ihrer ursprünglichen Produktivität nichts mehr übrig bleibt.

In krassen Fällen drückt sich der Mangel an Selbstvertrauen beim Kinde darin aus, daß es nicht zu antworten vermag, wenn es gefragt wird, trotzdem es vorher und nachher die Antwort recht gut weiß. Es fürchtet, ohne sich dieser Furcht bewußt zu sein, die Niederlage vor der Klasse und vor dem Fragesteller. Und zwar ist die Furcht vor dieser Niederlage so groß, daß es lieber von vornherein auf

alles Antworten verzichtet (wie der Fuchs auf die sauren Trauben), auch wenn die Wahrscheinlichkeit noch so groß ist, daß die Antwort diesmal richtig ausfallen würde.

Wir sprechen in diesen Fällen von einer neurotischen Denkhemmung. Und wir finden immer wieder, daß die Bedingungen, unter denen diese Denkhemmung auftritt, zwar außerordentlich verschieden sein können, daß aber ihr letzter Sinn immer der gleiche ist, nämlich die Scheu des Kindes vor seiner eigenen Produktivität.

Damit ist die Aufgabe der Schule eindeutig festgelegt. Es kommt darauf an, dem Kinde seine Produktivität zu erhalten, es dahin zu bringen, daß es sich produktiv und auf eigene Verantwortung mit der Welt auseinandersetzt, und daß es sich durch Mißerfolge nicht verschüchtern läßt. Alles, was die Lernschule liefern kann, sind nur Mittel, deren sich das Kind bedienen soll. Wo aber diese Mittel zum Zweck werden, wird der wahre Zweck, nämlich die unmittelbare Zweckhaftigkeit des kindlichen Lebens, unter dem Uebermaß der aufgezwungenen Mittel erstickt, und was übrigbleibt, ist eine Maschine, die nicht mehr arbeitet, weil ihr der Motor, nämlich die Lebendigkeit, verloren gegangen ist. Dieser Mangel an Mut zur Verantwortung wird dann — zur Entlastung der Erzieher — „Mangel an Begabung“ genannt.

Die Denkhemmung oder Unbegabtheit wirkt, wenn sie erst einmal konstatiert worden ist, außerordentlich entmutigend auf die weitere Entwicklung des Kindes. Unwillkürlich bildet sich in allen Beteiligten (also auch in den Eltern) die Vorstellung, daß im Gehirn des Kindes irgendein Zentrum nicht richtig ausgebildet oder von vornherein in der Anlage zu kurz gekommen sei. Man glaubt, die Unbegabtheit sei etwas Aehnliches wie Schwachsinn oder Idiotie, und der Unterschied bestehe nur im verschiedenen Grade der Störung. Aber das ist ein Irrtum. Ebensogut könnte man sagen, ein Chines, der bei uns wohnt und noch nicht deutsch sprechen kann, sei stumm. Es handelt sich nicht um eine Unmöglichkeit, sondern um eine vorübergehende Hemmung des Denkens. Wenn wir uns aber so ungeschickt verhalten, daß wir diese Hemmung verstärken, anstatt sie zu verringern, so wird sie stärker, und schließlich kann tatsächlich ein Bild entstehen, das äußerlich dem Schwachsinn gleicht, innerlich jedoch völlig von ihm verschieden ist. Die Ungeschicklichkeit aber besteht darin, daß wir das Wesen jener Denkhemmung nicht richtig erkennen, oder, was dasselbe heißt, daß wir Erwachsenen an die Unabänderlichkeit der Begabungen und Unbegabtheiten glauben, weil wir selber kein Vertrauen mehr zur Produktivität des Lebens haben.

Der Erzieher indessen, der noch nicht völlig entmutigt ist, kann sich leicht einen Beweis für die Richtigkeit dieser optimistischen Ansichten verschaf-

fen. Er braucht nur die ihm anvertrauten Kinder unbemerkt vor Aufgaben zu führen, die ihnen nicht als Schulaufgaben, sondern als freie Spiele erscheinen. Und er wird mit Staunen sehen, wie zuerst die mutigen Kinder und allmählich auch die weniger mutigen (will sagen, die weniger „begabten“) auf überraschend produktive Weise mit diesen Aufgaben fertig werden. Wenn es gilt, eine Sonnenuhr zu bauen, verstehen die Sekundaner plötzlich Trigonometrie. Wer von sich aus auf die Idee kommt, eine elektrische Leitung zu legen, hat bald darauf die Stromgesetze verstanden — vorausgesetzt, daß er nicht schon nach dem ersten Mißerfolg von irgend-einem erwachsenen Besserwisser in beschämender Weise belehrt worden ist. Und ein kleines Mädchen, das sich eine Puppenstube baut, kann geometrische Aufgaben lösen. Es gibt keine Unbegabtheit, wo es Freude an der Leistung gibt.

Die Aufgabe der Heilpädagogik, etwa in den Hilfsschulen, lautet also: Man stelle die verloren gegangene Freude an der Leistung wieder her, man erwecke von neuem das Vertrauen zur Produktivität des Lebens.

Die allgemeine Regel aber heißt: Man richte alle Aufgaben so ein, daß sie das Kind nicht entmutigen. Man mache sie nicht zu schwer, damit sie nicht mit Notwendigkeit zur Niederlage führen, und auch nicht zu leicht, damit sie nicht langweilen. Vor allem aber stelle man die Aufgaben so, daß sie nicht wie ein notwendiges Uebel, sondern wie ein erfreuliches Stück der eigenen Entwicklung erscheinen. — Und wenn dies nicht gelingt, so suche man die Ursachen des Mißerfolges weniger in den Lehrplänen und in den Vorschriften der Behörden, als vielmehr in dem eigenen Mangel an Produktivität, und man mache sich daran, das verlorene gegangene Vertrauen zum Leben wiederzufinden.

Ruhestörung.

Die Auflehnung gegen die Erwachsenen spielt in den Leitlinien der heranwachsenden Jugend eine große Rolle. Es wurde schon darauf hingewiesen, daß das Neinsagen um des Neinsagens willen bei vielen Kindern die einzige Möglichkeit darstellt, ihr Selbstgefühl zu behaupten. Und zwar bildet sich diese Neigung in sehr verschiedenen Formen und Graden aus, je nach dem Verhalten, das die Erwachsenen der kindlichen Unbotmäßigkeit in den ersten Lebensjahren entgegensezten. Sind die Erzieher sehr streng, so frißt sich ein Zwang zum Neinsagen überaus tief in den Charakter des Zöglings ein, äußert sich aber nur auf Umwegen und in versteckter Form. Sind die Erzieher schwächlich, so wächst sich die Neinsagerei zu einer aufdringlichen und fast übermäßigen Gewaltherrschaft des Kindes aus. In allen Fällen aber findet das entmutigte Subjekt in seinem Negativismus eine unfehlbare Waffe, mit der es die Bemühungen der Erzieher zunichte machen

kann. Es entzieht sich auf diese Weise der Nötigung, Subjekt und Objekt zugleich zu sein.

In der Schule wirkt sich die negative Haltung des Kindes in zwei verschiedenen Formen aus. Wo der Mut zu selbständigen Taten erhalten geblieben ist (ohne aber zur Uebernahme der Verantwortung auszureichen), entwickelt sich die sogenannte asoziale Haltung. Sie reicht von gelegentlichen Störungen, dummen Streichen und allerhand Schabernack bis zu den schweren Kinderverbrechen, Bandenbildung, Tierquälerei und Brandstiftung. Wenn die Mutlosigkeit schon so groß ist, daß sie das aktive Hervortreten des Subjekts unmöglich macht, nimmt der Negativismus des Kindes die Form des passiven Widerstandes an.

Die innere Verfassung, die Leitlinien und meist auch das Leitbild des ungezogenen Schulkindes dürfte nicht schwer zu durchschauen sein. Ein zehnjähriger Junge zieht dauernd die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich, indem er hinter dem Rücken des Lehrers sich eine Brille aufsetzt, die er aus Papier geschnitten hat. Oder ein zwölftäriges Mädchen plaudert ununterbrochen mit ihrer Nachbarin. Sie „will“ freilich nicht die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich lenken. Ihr bewußtes Ziel ist der Austausch von Neuigkeiten. Aber der Zweck ihres Verhaltens ist der gleiche wie bei dem Jungen: sie wollen beide das Gefühl der Ueberlegenheit erleben. Der eine kommt sich wie ein Held vor, weil er durch sein gefährliches Spiel das Staunen der Klasse erregt, die andere fühlt sich als freie Herrin ihrer selbst, denn sie redet so viel sie will, und die Gesetze der Schulordnung gelten für sie nicht. Beide benehmen sich als reine Subjekte, und beide versuchen, dem Schicksal des Objektseins, nämlich dem Folgentragen, zu entgehen.

Das gewöhnliche Schicksal solcher Störenfriede besteht darin, daß der Versuch des unverantwortlichen Heldentums kläglich mißlingt. Im Namen der Ordnung macht der Lehrer den Störenfried, der nur Subjekt sein will, doch wieder zum Objekt. Das Kind wird ermahnt oder bestraft und fühlt sich weiter als je von seinem Leitbild entfernt. Da es aber diesem Leitbild nachstreben muß, sieht es sich gezwungen, immer neue unverantwortliche Helden-taten zu versuchen. Der Junge, dem man die Brille fortgenommen hat, wird heimlich mit Papierkugeln nach dem Lehrer werfen, und das Mädchen, das für sein Schwatzen getadelt wurde, wird seine Neuigkeit auf Zettel schreiben und der Nachbarin weitergeben.

Man mache sich klar, daß beide Kinder sich in einem Teufelskreise drehen, dessen einziger Ausweg ihnen durch den Lehrer versperrt wird. Je mehr man sie bestraft, um so mehr zwingt man sie zu ordnungswidrigen Handlungen. Und wenn die Strafe so ausfällt, daß ihnen, wie der Prügelpädagoge sagt, „die Lust zu den Dummheiten vergeht“, dann unter-

lassen sie zwar die Störungen, aber sie unterlassen auch alles andere. Sie gehen dann von der aktiven Verneinung zur passiven Verneinung über. Sie leben lustlos, mutlos, stumpf und tatenlos dahin, bis sich das alte Leitbild eines unverantwortlichen Helden-tums doch noch einmal in einem plötzlichen und wil- den Ausbruch verwirklicht: in einem Verbrechen oder im Selbstmord.

Wer vor diesen unausbleiblichen Folgen der pädagogischen Blindheit zurückschrekt und die Kin- der trotz ihrer Ungebärdigkeit mit Nachsicht und Freundlichkeit behandelt, macht genau die gleichen schlechten Erfahrungen. Und auch hier läßt sich die Wirksamkeit der Teufelskreise mit fast mathemati- scher Sicherheit vorausberechnen. Das Kind wird nicht bestraft, es hat die Lächer auf seiner Seite, und es scheint fast, als ob sein Leitbild sich ver- wirklichen ließe. Es ist der kühnste, selbständige und erfolgreichste Mensch in der Klasse. Aber das Leben zeigt alsbald, daß das kindliche Leitbild doch nur ein Traum ist, der wegen seiner inneren Wider- sprüche nicht verwirklicht werden kann. Man kann nicht gleichzeitig ein Held sein und das Leben stören.

Nur wenn die Ordnung, die man stört, lebenswid- rig ist, und wenn der Störer bereit ist, die Verant- wortung für seine Störung zu übernehmen, steht das Leben auf Seiten des Störers: Das Rebellieren wird dann zum Reformieren. Aber in unserem Falle steht das Leben auf Seiten des Erziehers, da ja der Stö- renfried die Verantwortung für sein Verhalten um- gehen möchte. — Je mehr das Kind stört, um so leichter und um so wertvoller muß sein Sieg ihm erscheinen. Und da der Lehrer sich nicht wehrt, fehlt diesem Siegesgefühl das Wichtigste, nämlich das heldische Erlebnis einer glücklich überwun- denen Gefahr. Um seine Ueberlegenheit zu wahren, muß man seine Taten schließlich bis ins Sinnlose steigern, und je mehr man sich an die billigen Lor- beeren gewöhnt, um so weniger kann man auf sie verzichten. Darum wird man im Augenblick der wirklichen Entscheidung, wenn etwa die vorgesetzte Behörde eingreift, völlig widerstandslos zusammen- brechen. Das Leitbild, das eben noch so nahe schien, erweist sich gleichzeitig als etwas Unerreichbares und als etwas Unwirkliches. Man verliert die Rich- tung, man weiß nicht mehr, wozu man lebt, und man hascht nach irgendeinem Schein eines Wertes, um nicht völlig ins Nichts zu versinken. Auch hier stellt Verbrechen oder Selbstmord die letzte Stufe der Leiter dar.

Die meisten Erzieher aber sind weder so konse- quent in ihrer Strenge, noch so konsequent in ihrer Güte, daß sie die Zöglinge bis auf die letzten Sprossen der Leiter hinauftreiben. Hier hilft ihnen die Menschlichkeit, die ihnen noch innewohnt, ohne daß

sie es wissen, und die über alle Grundsätze hinaus immer wieder eine produktiv-lebendige Gemein- schaft zwischen ihnen und ihren Schülern entstehen läßt. Für den menschlich eingestellten Lehrer, der für seine eigene Person bereit ist, Subjekt und Ob- jekt zugleich zu sein, macht es nicht allzuviel aus, ob in seiner Methode die Strenge oder die Güte überwiegt. Es kommt nur darauf an, ob es ihm gelingt, in dem Störenfried das Gefühl für seine eigene Verantwortlichkeit zu erwecken. Dieses Ziel aber kann ihm weder die eine noch die andere Methode sichern. Und niemand kann ihm sagen, welche Schritte er in diesem oder jenem Fall zu unterneh- men habe. Der Weg zu diesem Ziel hängt einzig und allein von der schöpferischen Leistung ab, die aus der unmittelbaren Lebendigkeit des Erziehers hervorgehen muß.

Es könnte nun so aussehen, als ob die Pädagogik eine Kunst wäre, zu der man von vornherein begabt oder unbegabt ist. Und der unbegabte Pädagoge würde sich gezwungen sehen, einen neuen Beruf zu ergreifen. Dem ist aber nicht so. Alle Unbegabtheit, aller Mangel an Produktivität hat sich uns als Hem- mung der lebendigen Zweckhaftigkeit enthüllt. Die Lebendigkeit aber ist jedem Menschen in ihrer gan- zen Fülle mitgegeben. Wer sich als schlechter Pä- dagoge erweist, wer die schöpferische Idee nicht findet, die den entgleisenden Schüler wieder zu einem verantwortlichen Menschen macht, der sollte keineswegs einen anderen Beruf ergreifen (denn er würde dort ebenso versagen), sondern der sollte sich fragen, welches falsche Leitbild, welche starren Leitlinien, welche lebenswidrige innere Verfassung ihm die Quellen seiner Produktivität verstopft. Er sollte die Fehler, die er bei der Erziehung anderer macht, ausnutzen, um seiner eigenen Erziehung nachzuhelfen. Dann wird er um so schneller seine eigenen Fehler beseitigen können, je deutlicher sie ihm in seinen Mißerfolgen entgegentreten.

Hier sei nur die allgemeine Regel gegeben: Wer mit Schülern zu tun hat, die die Ordnung stören, richte es so ein, daß die Störenfriede einerseits die Folgen ihrer Störung tragen — sie müssen die ver- säumten Arbeiten wiederholen, das Klassenzimmer verlassen, aber nicht weil der Lehrer böse ist, son- dern weil die Interessen der Gesamtheit gewahrt werden müssen —, daß sie aber andererseits nicht nur die volle Sympathie, sondern auch das volle Verständnis des Erziehers fühlen. Er muß ihnen sagen, wozu sie stören, wie ihr Leitbild heißt, wieso dies Leitbild falsch ist, und daß er einen in die Irre gehenden Schüler weder bewundern noch hassen noch fürchten kann, sondern daß er ihm nur immer wieder zeigen wird, wie vergeblich alle mensch- lichen Versuche sind, sich der Verantwortlichkeit zu entziehen.