

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: 15 (1942-1943)

Heft: 7

Artikel: Der Deutschunterricht an der Oberstufe

Autor: Kaeslin, Hans

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851317>

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: 14.04.2026

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

haben. „Aus der Mappe eines Deutschlehrers“, dem übrigens ein sehr brauchbares Personenregister beigefügt ist, stellt die beste Einführung für den

Neuling dar, wenigstens so lange ein methodischer Lehrgang des Deutschunterrichts an Schweizer Mittelschulen ein Wunschtraum bleibt.

Der Deutschunterricht an der Oberstufe

Von Prof. Dr. HANS KAESLIN, Aarau

Vorbemerkung der Redaktion: Wir freuen uns, den Lesern der SER im Zusammenhang mit der obigen Rezension des Buches „Aus der Mappe des Deutschlehrers“ (Verlag H. R. Sauerländer & Co., Aarau) ein besonders interessantes Kapitel darbieten zu können.

Wenn wir uns nun im besondern den obersten Klassen — wir meinen etwa die vier letzten — zuwenden, so muß der hier zu erteilende Unterricht zunächst in seiner Eigenart geschildert werden, wobei denn die durchschnittliche Sinnes- und Geistesart der betreffenden Schüler mit in Betracht kommt; und es müssen die Ansprüche festgestellt werden, die hier an den Lehrer zu machen sind. Es steht zunächst zu erwähnen, daß der Deutschunterricht sich von jedem andern „Fachunterricht“ dadurch unterscheidet, daß er nichts klar Umschriebenes ist. Auch in andern Disziplinen gibt es freilich eine gewisse Bewegungsfreiheit: der Naturwissenschaftler mag in der einen Klasse etwas länger bei dem einen, in einer andern Abteilung länger bei einem andern Gegenstand verweilen. Und die Lehrer des Französischen, Englischen, Griechischen erfreuen sich in Hinsicht auf Lektüre eines erfreulichen Spielraums. Aber im Deutschen ist dieser noch weiter gezogen. Und wenn für andre Fächer die Methodik der Behandlung in weitem Maße durch den Stoff selber gegeben ist, so kann der angehende Deutschlehrer nicht nur nicht überschauen, was alles an ihn herantreten wird, sondern er wird auch in peinlichen Zweifeln schweben, wie er das und jenes anpacken soll. Ein guter methodisch-pädagogischer Unterricht auf der Hochschule kann einige Steine aus dem Wege räumen, mühevoll Suchen wird er für viele Fälle nicht ersparen können. Man bedenke doch, auf was alles man da geführt wird! Da gehts vom Grammatischen, das bald im Dienste praktischer Anwendungen steht, bald tieferer Erkenntnis des Sprachlichen dient, über Metrisches weg in den Bereich subtilster Seelenregungen, schließlich ins philosophische Denken und ins religiöse Ahnen. Nicht zu reden von alledem, was als Historie bezeichnet werden kann: Kultur- und Kunstgeschichte, Geistesgeschichte überhaupt. Nun kann man natürlicherweise nicht verlangen, daß der Deutschlehrer ein Universalmensch sei. Aber er sollte sich freilich in mancherlei Gebieten umgesehen haben, in den einen in die Tiefe, in andern mehr in die Breite

gehend. Es muß einer lange unterrichtet haben, ehe er es wagen darf, die Stunde zu eröffnen mit den Worten: „Wer wünscht eine Frage zu stellen?“ Ich habe das in späteren Jahren immer wieder getan, aus der Ueberlegung heraus, daß nicht alles was zu wissen dienlich ist, im Unterrichtskurs vorkommt, und daß die Schüler die Möglichkeit haben müssen, sich an jemanden zu wenden, wenn beim Lesen von Zeitungen usf. etwas auftaucht, das sie nicht verstehen. Natürlich mußte ich in manchen Fällen sagen: „Das weiß ich nicht, ich muß erst nachschlagen.“ Oder: „In diesem Gebiet bin ich nicht zu Hause; fragt Herrn Kollegen X.“ Oder auch: „Wie sich das am besten erklären läßt, das muß ich mir erst überlegen.“ In vielen Fällen reichte das Wissen aus, und ich machte die Erfahrung, daß sich das auf solche Art Behandelte als fruchtbar erwies. Gerade das, was unerwarteterweise auftaucht, was sich nach dem Unterrichtsplane nicht voraussehen läßt, pflegt zu haften. Dazu kommt, daß sich manche Lehrer besonders angeregt fühlen, wenn sie sich plötzlich vor etwas Neues gestellt sehen. Es kann sein, daß sich dann die Assoziationen in ihrem Geiste drängen, wie wenn einer ein Kunstwerk schafft. Wie denn überhaupt eine Schulstunde wirklich ein solches sein kann. Die Forderung, die vor Jahren, ich weiß nicht wer, aufgestellt hat: „Jede Stunde ein Kunstwerk“ erledigt sich durch den Hinweis darauf, daß niemand zwanzig oder mehr Male in der Woche zu vorgeschriebener Zeit künstlerisch zu produzieren imstande ist. Es sei hier noch beigefügt, daß die Tatsache der Vielseitigkeit dieses Unterrichts es als vorteilhaft erscheinen läßt, wenn das Deutsche sich mit andern Fächern verbindet, indem der in der Muttersprache Unterrichtende in der selben Klasse etwa noch Geschichte erteilt oder auch eine der alten Sprachen — vorausgesetzt, daß der Betreffende mehr sei als bloß Grammatiker oder Spezialist für kretische Inschriften.

Aber nicht nur vielgestaltig ist der Deutschunterricht: er hat auch das Mißliche an sich, daß die verschiedenen Aufgaben, die er stellt, einander in gewissem Sinn entgegenstehen. Ich höre einen Vater oder Schulpfleger sagen: „Das Wichtigste, was Sie, Herr Deutschlehrer, zu tun haben, das ist, daß Sie die jungen Leute in der praktischen Anwendung des Schriftdeutschen schulen, und zwar sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Gebrauch

desselben. Denn da haperts bekanntlich gar sehr bei uns Alemannen." Welcher Lehrer möchte dieser Aufgabe sich entziehen, ihre Wichtigkeit bestreiten? Rechnet man aber nach, wie viel Zeit dem einzelnen Schüler in größeren Klassen gewidmet werden kann, so wird man einsehen, daß es für solchen Drill auch ein Maß geben muß, falls man ihm wenigstens nicht alles andre opfern will. Wer brächte es immer wieder über sich, eine ganze Klasse sich mopsen zu lassen, bis der junge X oder Z ein paar Sätze halbwegs fehlerfrei herausgebracht hat? Man muß Derartiges freilich manchmal über sich ergehen lassen, insbesondere bei ersten Vortragsübungen; das tägliche „Ruchbrot“ aber darf es nicht sein.

Jener Kritiker wird sagen: „Menschen, die im Sprachlichen so wenig begabt sind, gehören eben nicht an eine höhere Lehranstalt. Geben Sie die entsprechenden Noten; der Betreffende wird hinausfliegen, und die Klasse ist entlastet!“ Aber abgesehen davon, daß ein im Ausdruck Ungeschickter sich vielleicht in allem Mathematischen auszeichnet und daher „gehalten“ wird, ist auch zu berücksichtigen, daß sprachliche Schwerfälligkeit etwas Vorübergehendes sein kann, daß unter anderm auch gerade tiefer veranlagte Naturen, Menschen von einem gewissermaßen chaotischen Reichtum, Mühe haben können zu sprechen. Solche Naturen überwinden vielleicht später ihre Hemmungen und reden und schreiben dann besser, origineller als mancher, dem auf der Schulbank eine gewisse gewandte Oberflächlichkeit zustatten kommt. Es verhält sich nämlich so, daß Ausdrucksfähigkeit nicht, wie der von mir supponierte Kritiker wohl anzunehmen geneigt ist, eine Sache für sich vorstellt, das heißt unabhängig von der übrigen geistig-seelischen Entwicklung; es handelt sich ja wirklich um „Ausdruck“, also den Körper des Gedankens und der Empfindung. Je reicher sich das Innenleben in allmählichem Wachsen entwickelt, desto ausgiebiger wird meistens auch das sprachliche Können. Ich sage: meistens, denn es muß nicht so sein.

Sollte jemand aus derartigen Erwägungen den Schluß ziehen, der Autor verlange von der Schule zu wenig in Hinsicht auf sprachlicher Schulung, so befände er sich im Irrtum. Die Schule muß tun, was immer sie kann, und wer, wie der Verfasser dieser Ausführungen, dazu Gelegenheit hatte, den Maturitätsprüfungen an vielen Gymnasien beizuwohnen und die betreffenden Aufsätze zu lesen, der weiß, daß an manchen Orten in Hinsicht auf sprachliche Schulung Ausgezeichnetes geleistet wird. Allein auch in diesem Punkt ist mit den Verhältnissen zu rechnen; alles kann die Schule nicht tun. Es sei darauf aufmerksam gemacht, daß sich die Zahl derjenigen Schweizer, welche im Leben öfters dazu genötigt sind, sich der Schrift-

sprache im mündlichen Verkehr zu bedienen, in den letzten Jahren abgenommen hat, weil die Zahl der unter uns ansässigen Reichsdeutschen kleiner geworden ist. Daß man eine Sprache nur in längerem Umgang mit denen wirklich beherrschen lernt, die sie natürlicherweise reden, das ist so bekannt, daß wer immer kann, seinen Sohn oder seine Tochter für längere Zeit in französisches, englisches oder italienisches Sprachgebiet sendet. Nun, auch das Schriftdeutsche ist für den in der Mundart lebenden Schweizer in gewissem Sinne eine Fremdsprache. Man ziehe daraus die Folgerung und schicke junge Leute in den Ferien gelegentlich ins norddeutsche Sprachgebiet, wo sie sich des Gemeindeutschen bedienen müssen. Das ist jetzt kaum möglich, aber es ist zu hoffen, daß es in absehbarer Zeit wiederum geschehen könne, vielleicht durch Austausch von jungen Schweizern und jungen Reichsdeutschen, so wie er schon jetzt zwischen Welsch- und Deutschschweizern durchgeführt wird.

Der oben angedeutete Konflikt zwischen einem von außen in die Schule Hineinschauenden und dem Lehrer führt uns auf die Erwähnung der Tatsache, daß auch in einem Kollegium sich des öfteren Meinungen entgegenstehen, nämlich so, daß einige wünschen, daß bei der Beurteilung der jungen Leute strikte nach dem gesprochenen werde, was sich eben jetzt feststellen läßt, während andre irgendwie mit dem in der Zukunft Möglichen rechnen. Diese werden die andern manchmal als starr, als zu selbstsicher empfinden; jene werden sich bei ihren Gegnern über Mangel an Entschiedenheit beklagen, werden es tadeln, wenn Noten gegeben werden, die nicht ein deutliches Ja oder Nein enthalten. Bald wird der eine, bald der andre im Recht sein.

Die Frage, wie die für die sprachliche Schulung und für anderes aufzuwendende Zeit ins richtige Verhältnis zu bringen sei, ist nicht der einzige Zwiespalt, in den sich der Deutschlehrer durch die Natur seiner Aufgabe geführt sieht. Da gibts noch ganz anderes:

Eine Forderung, die für den Deutschunterricht so gut Geltung hat wie für jeden andern, ist die, daß man den jungen Menschen nicht mit Dingen plage, die seine Fassungskraft übersteigen. Eine ihr in gewissem Sinn entgegengesetzte ist, daß der Mittelschüler mit dem vertraut zu machen sei, was Herz und Geist vieler so beschäftigt hat, daß es aus dem Schatzhause geistiger Güter nicht wegzudenken ist, also daß davon nichts zu wissen einem das Stigma des geistig Zurückgebliebenen aufzudrücken scheint. Jeder Deutschlehrer weiß, daß sich beides oft nicht vereinigen läßt, und das plagt ihn immer wieder. Wer über Pädagogisches je nachgedacht hat, wird dazu geneigt sein, denjenigen zu loben, der sich an seine Erfahrung

hält und demgemäß auf das Lesen und Besprechen gewisser Werke in der und jener Klasse verzichtet. Aber das werden nun wieder nicht alle Beurteiler verstehen. In den Behörden wie im Publikum gibts Leute, die sich darüber verwundern, wenn ein Mittelschul-Abiturient vom Faust und vom Tasso nichts zu sagen weiß, Kellers Sinngedicht und Verse von Rilke nicht kennen gelernt hat. Man bedenkt nicht, daß Kenntnis des sogenannten Inhalts eines dichterischen Werkes noch nicht Verständnis verbürgt, daß es — um nur ein Beispiel zu geben — doch wohl ein Mißgriff ist, wenn man mit Knaben des Alters, das nach dem Abenteuerlichen verlangt, ein so abgeklärtes Werk, wie Hermann und Dorothea liest. Der Erfolg dürfte der sein, daß Goethe manchem von vornherein verleidet wird, indem er ihn als langweilig empfindet.

Aber ist der Lehrer nun etwa aus der Schwierigkeit heraus, wenn er die Lektüre nach seiner erzieherischen Einsicht zu wählen bereit ist? Nein. Denn man beachte, daß eine „Klasse“ ja nichts Einheitliches ist, daß vielmehr Menschen von verschiedenen Graden der Reife und verschiedenartigen geistigen Bedürfnissen nebeneinander sitzen. Also was machen: sich der vielleicht kleineren Zahl der Anspruchsvollen anbequemen oder sie der „kompakten Majorität“ opfern?

Und noch sind wir nicht zu Ende mit dem Widersprüchlichen, das in dem Mikrokosmos liegt, der unter dem Namen „Deutschunterricht“ geht:

Wie jeder andere „Fachlehrer“ muß auch derjenige des Deutschen Autorität haben, er muß führen, muß den Verlauf der Darlegungen im ganzen und in der einzelnen Stunde bestimmen. Gutmütig-schwächliche Nachgiebigkeit ist nicht am Platz; der Lehrer muß wissen, was er will. Nun ist aber nirgendwo der Erfolg des Unterrichts in dem Maße davon abhängig, daß eine Art von Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bestehe wie gerade hier. Und da nun beim gemeinsamen Lesen und bei der Behandlung der dabei auftauchenden Fragen der ganze junge Mensch beansprucht wird, sein Gemüt, seine Phantasie, seine Vernunft ebenso wie die Kräfte seines Verstandes, so muß auch der ganze Mensch zu Worte kommen. Der Schüler muß den Mut aufbringen zu sagen, was er denkt und fühlt, auch auf die Gefahr hin, daß er sich zu dem was der Lehrer meint und vielleicht geäußert hat, in Widerspruch setze. Womit natürlich nicht unüberlegte oder überhebliche Rederei gebilligt werden soll. Der Lehrer tut gut daran, mit Ernst Geäußertes wohl zu prüfen, einmal auf dessen objektive Richtigkeit hin, dann aber auch in Hinsicht auf die subjektive Berechtigung, die es, der Wesensart und dem Reifegrad des Schülers gemäß, haben kann. Und es schadet der Autorität nicht, wenn der Lehrer sich sogar einmal für überwunden erklärt. Das setzt

nun freilich die Unempfindlichkeit des völlig Ueberlegenen voraus.

Ist also der Deutschlehrer im Recht, wenn er eine für seine Belehrungen günstige Atmosphäre zu schaffen trachtet, so kann es ihm doch nicht entgehen, daß sie des öfters gerade dadurch bedroht wird, daß er seine Pflicht und Schuldigkeit tut — so zum Beispiel beim Korrigieren und Bewerten der Aufsätze. Für den Mathematiklehrer ist es zehnmal leichter, einem Schüer zu beweisen, daß seine schriftlichen Arbeiten nichts taugen als für den Deutschlehrer. Junge Alemannen sind dazu geneigt, die „Form“ auf allen Lebensgebieten als etwas minder Wichtiges anzusehen. Und manch einer begreift es nicht, daß eine Arbeit, welche richtige Gedanken enthält, um der Darstellung willen schlecht zensiert wird. Er läßt sich am Ende belehren, wenn grammatische Fehler, grobe Verstöße gegen die Logik oder schwere stilistische Mängel nachzuweisen sind. Tadelt ihn der Lehrer, weil das Ganze nur so hingeworfen ist, weil's an Abschattungen in der Ausdrucksweise fehlt, dann wird er störrisch. Wobei wir von dem nicht seltenen Fall absehen wollen, daß ein junger Mensch in einer Sekundarschulklasse vielleicht bewundert wurde, weil er der „Erste“ war, und nun zunächst durchaus nicht begreift, daß der Lehrer der Oberstufe sich kühler zeigt. Jeder Lehrer hat es gelegentlich mit jungen „Genies“ zu tun, und es ist nicht immer leicht, sie von ihrem Hochsitze herunter zu holen, ohne daß sie „vergelstert“ werden.

Es ist hier nicht der Ort dazu, eine Psychologie des Entwicklungsalters zu schreiben. Doch mag gesagt werden, daß neben dem Erfreulichen, das diese Lebensstufe an sich hat, auch das andre gerade im Deutschunterricht, wo man mit dem einzelnen rechnen muß, zutage tritt. Der Lehrer muß mit Schwankungen zwischen begeistertem Mitgehen und einer Ablehnung, die sich auch auf seine Person beziehen kann, rechnen. Er muß wissen, daß sich Zartes hinter vorgekehrter Rauheit verbergen kann, daß mancher junge Mensch feines Empfinden mit Zynismus verdeckt. Und die eine oder andre Aeußerung wird umso auffälliger sein, als der Heranwachsende manchmal keine zureichende Vorstellung hat von dem, was er nun eigentlich sagt. Dabei sind eben dieselben Jünglinge, die sich auf ihre Gradheit und Wahrhaftigkeit etwas zugute tun, ihrerseits sehr empfindlich, und der Pädagoge muß mit einem verletzlichen Ehrgefühl rechnen.

Es ist klar, daß namentlich der Anfänger, der seiner noch nicht sicher ist, das Unangenehme solcher Wesensart zu fühlen bekommt. Ein junger Lehrer, der aushilfsweise an einer Mittelschule in einer unserer großen Schweizerstädte zu unterrichten hatte, schilderte mir nachher die Empfindungen, die über ihn kamen, als er zum erstenmal vor eine der obersten Klassen hintrat: Unheimlich

sei es ihm gewesen, wie er die Augen von zwanzig Halberwachsenen forschend auf sich gerichtet sah, Gesichter, von denen jedes sein eigenes Gepräge hatte, Gesichter von Menschen, von denen jeder sich nun nach seiner Art dem Neuling gegenüber einstellen würde. Wobei der Erzähler den Satz eines französischen Dichters zitierte: „cet âge est sans pitié“. Die Sache ging dann viel besser als er sich vorgestellt hatte.

Hier mag eine Frage aufgeworfen werden, die sich mir aufdrängte, nicht ohne mich ängstlich zu machen, als mein Deutschlehrer am Aarauer Gymnasium, Adolf Frey — er war damals schon nach Zürich übergesiedelt — einmal sagte: „Entweder ist einer ein Lehrer oder er ist es nicht, und das zeigt sich in der ersten Stunde.“ Das entsprach der Tatsache, daß Frey selber von Anfang an die wünschenswerte Selbstsicherheit besaß. Auf Grund von mannigfaltiger Erfahrung muß ich Freys Ansicht bestreiten. Auf diesem wie auf andern Tätigkeitsgebieten gibt es tastendes Anfangen, all-

mähliches, vielleicht sogar erst spätes Sicherwerden und schließlich Meisterschaft. Ich erinnere mich daran, daß ich erschrak, als mir vor Jahren einer unsrer Absolventen sagte, er wolle sich dem Lehrfache widmen: Er war nicht nur ein unansehnlicher, sondern ein in ungewöhnlichem Maße linkischer Mensch. Zehn Jahre später fand ich ihn vor den Oberklassen eines Gymnasiums. Er stand in Ruhe vor denselben und gehörte zu den beliebtesten und am meisten geschätzten Lehrern jenes Kollegiums. Er war unterdessen durch die strenge Schulung einer gut geleiteten schweizerischen Privatanstalt gegangen. — Freilich, es gibt auch im Pädagogischen hoffnungslose Fälle. Vor Jahren waren in der erzählenden und dramatischen Literatur Schülertragödien an der Tagesordnung, und leider kann man nicht sagen, daß kein junger Mensch mehr unter der Schule zu leiden habe. Daß auch Lehrer unter Umständen die freilich wenig dekorativen Helden von Tragödien sein können, das wissen viele nicht.

Schwankendes Selbstvertrauen

(Aus der Praxis des Erziehungsberaters)

Von Dr. ERNST PROBST, Basel

Zu seinem 12. Geburtstage hat Robert ein Mecano geschenkt bekommen. In der ganzen Freizeit sitzt er im Dachzimmer und baut. Für die Schulaufgaben findet er kaum mehr Zeit. Selbst in den Schulstunden baut er weiter. Er darf zwar die Stützen, Räder und Achsen nicht mitnehmen. Aber er weiß die Zahl und Größe der einzelnen Bestandteile auswendig. Er zeichnet auch Pläne auf die Löschblätter oder auf die Heftdeckel. Die Schulleistungen zeigen, daß der Bub geistig meistens abwesend ist. Es kommt der Quartalschluß mit dem Zeugnis. Er ist in vier Fächern schlechter geworden.

Was wird der Vater dazu sagen? Robert wird bleich, wenn er daran denkt. Sein Vater ist im Eisenbahndienst. Er ist gewohnt, seine Arbeit ernst zu nehmen. Genauigkeit und Pflichtbewußtsein erwartet er auch von seinem einzigen Sohne. Robert hat schon mehrmals erfahren, daß er strenge bestraft wird, wenn er sich gehen läßt. Diesmal würde man ihn wohl ganz besonders unsanft anfassen. Er wagt das Zeugnis nicht vorzuweisen. Zwei Tage wandert es im Schulsack hin und her. Der Lehrer verlangt es zurück. In der Pause versucht Robert schließlich selber, die Unterschrift des Vaters hinzumalen. Dem Lehrer fallen die sonderbaren Namenszüge auf. Er nimmt Robert ins Verhör. Der Junge versucht sich aber herauszulügen. Der Lehrer traut der Sache schlecht und stellt in Aussicht, er werde den Vater brieflich anfragen. Die Angst des Jungen wächst. Jetzt muß alles herauskommen.

Noch verstörter als sonst geht er nach Hause. Um 6 Uhr kommt der Briefträger. Robert leert sofort den Kasten. Den gelben Brief mit dem Kantonswappen verbrennt er. Bleich und unsicher

macht er sich am nächsten Morgen auf den Weg zur Schule. Unterwegs fällt ihm ein, daß der Vater auf dem Weg zur Bahn dem Lehrer hatte begegnen können. Er verliert allen Mut und getraut sich weder ins Schulhaus noch ins Elternhaus zurück zu gehen. Da schwenkt er ab, gelangt zögernd, voll dumpfer Gefühle durch ein fremdes Quartier und sieht sich plötzlich vor dem Rheinufer.

Dort findet ihn ein wohlwollender Spaziergänger. Der ins Wasser starrende, bleiche Junge mit dem verweinten Gesicht fällt ihm auf. Es kostet einige Mühe, ihn zum Sprechen zu bringen. Erst nachdem der freundliche Herr das Mitkommen versprochen hat, läßt sich Robert bewegen, nach Hause zu gehen. — Die Eltern erschrecken über das schlechte Aussehen ihres Buben. Der fremde Herr rät ihnen, vorläufig von einer Bestrafung abzusehen und den Erziehungsdirektor zu konsultieren.

Die Besprechungen mit Eltern, Kind und Lehrer zeigen, daß Robert im Grunde ein ganz gutartiger, nur fast zu weicher Knabe ist. Mit seiner gut durchschnittlichen Begabung kann er in der Realschule ohne große Mühe mitkommen. Zu Hause hat er bisher zu keinen großen Sorgen Anlaß gegeben. Auch diesmal bedrücken ihn seine Verfehlungen, man bemerkt keine Spur von Freude über den halb geglückten Streich. — Wie soll man sich sein plötzliches Versagen erklären?

Einen ersten Aufschluß gibt schon die Erscheinung des Vaters: Ein kräftiger, energischer Mensch von strammer Haltung, früher ein erfolgreicher Schwinger. Sein Bub der reine Gegensatz: lang, dünn, mit den schlenkernden, unbeholfenen Gliedern des Pubertierenden. Der Vater gesteht, daß