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: 17 (1944-1945)

Heft: 2

Artikel: Im Gesetz der Schule

Autor: Kappeler, E.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-852584

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: 28.10.2025

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

53. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 37. Jahrgang der „Schulreform“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzini, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen
Redaktion der Rubrik „Das Kinderheim“ Frl. H. Kopp, Ebnat-Kappel

ZÜRICH
MAIHEFT 1944
NR. 2 XVII. JAHRGANG

Im Gesetz der Schule

Von E. Kappeler, Lehrer, Winterthur

Vorbemerkung: Vor kurzem hat E. Kappeler ein neues Buch betitelt **„Größe und Gefahr der Jugend“** Verlag Oprecht, Zürich, veröffentlicht, das aktuelle Fragen aus dem Problemkreis Schule — Elternhaus — Leben, mit gewohnter Frische und Meisterschaft behandelt. Wir werden die Publikation noch in einer besondern Recension besprechen, freuen uns aber den Lesern, dank des Entgegenkommens von Verfasser und Verlag, heute schon ein markantes und lebensnahes Kapitel vermitteln zu können.
Die Redaktion.

Wenn wir unser Problem aus dem Lebensgebiete des Elternhauses in dasjenige der Schule verlagern, um nun dort die positiven und negativen Auswirkungen der jugendlichen Kräfte zu untersuchen, so müssen wir zuerst einen grundlegenden Unterschied der beiden Räume feststellen.

Während das Kind durch seine blutmässige Bindung, als verwandtes Glied, der Familie selbstverständlich angehört, ist die Bindung an die Schule nur eine äusserlich bedingte, durch das Staatsgesetz befohlene. Die Wärme des verwandtschaftlichen Blutes, welche die innere Zugehörigkeit zu Vater und Mutter nährt, wird durch das alle Kinder im gleichen Masse objektiv verpflichtende Gesetz ersetzt, das der Schulgemeinschaft den starren, äusseren Rahmen gibt.

Wer diesen Rahmen durchbricht, wird durch das Gesetz bestraft, das keine gefühlsmässigen oder verwandtschaftlichen Verpflichtungen und Rücksichtnahmen kennen darf. Es straft nach dem Paragraphen und nicht nach dem Herzen.

Diese veränderte Art der neuen Gemeinschaft bedingt nun gleich eine völlig veränderte Einstellung des Kindes zu dieser Gemeinschaft. Und zwar wirkt sich diese Verschiedenartigkeit der Einstellung auf zweierlei Weise, auf der einen Seite positiv, auf der anderen negativ aus.

Einerseits, äusserlich betrachtet, fühlt sich der Schüler der Schulgemeinschaft stärker verpflichtet als dem Elternhaus. Denn die Furcht vor dem fremden, geschriebenen Gesetz bewegt ihn stärker als die Furcht vor dem ungeschriebenen und daher auch weniger zur Konsequenz verpflichteten Gesetz, das ihn an die Familie kettet.

Während er im Kreise der Familie bei aller inneren Zugehörigkeit immer noch ein Türchen in die eigene Freiheit offen sieht und die Möglichkeit eines eventuellen Entschlüpfens ständig in Betracht zieht, bleibt ihm aus dem Gesetz der Schule kein Ausweg — er hat seine acht Schuljahre abzusitzen. Täglich ist er für bestimmte Stunden an diese Gemeinschaft gebunden und darf sich nicht aus ihr entfernen, sonst straft ihn die kalte Faust des Staates, der die Schule schützt.

Das Interessante ist nun, dass das Kind diese starrere, weniger elastische Bindung an die Schule gewöhnlich besser erträgt, als die andere, freiere an die Familie. Die Erklärung finden wir in zwei wichtigen Tatsachen:

Ich glaube, es ist doch immer so, dass sich der Mensch, nicht nur der junge, auch der ältere, viel leichter mit einer Verpflichtung abfindet, wenn er weiss, dass zum vornherein keine Fluchtmöglichkeiten aus ihr bestehen, bis man seine Aufgabe ganz erledigt hat, als wenn er ständig im Unterbewusstsein die Möglichkeit des Ausweichens vor auftretenden Schwierigkeiten erwägen kann. Wie kränkeln doch solche ständigen Fluchtgedanken unsere Einsatzkraft an, nehmen ihr den Schwung, und anstatt dass wir uns ganz ins Werk legen, besinnen wir uns erst immer hin und her: Sollen wir? Sollen wir nicht?

In der Schule heisst es einfach: Du musst. Da hast du deinen Stundenplan. Zur angegebenen Zeit findest du dich bei uns ein.

Da soll eine Mutter versuchen, so zu befehlen?

Könnte sie uns Schulmeister nicht manchmal beneiden, wenn wir im Namen des Gesetzes so unverfroren herrschen dürfen?

Wir können vielleicht für die Erziehung in der Familie eine kleine Lehre ziehen: Wie oft haben wir doch richtig Hemmungen, unsern Kindern einen absoluten Befehl zu erteilen, wir finden uns unverschämt und hart. Und dann sagen wir: „Wännt dänn emol wottsch... Villicht chasch mer emal...“

Sicher liebt das Kind diese Formulierungen. Sie lassen ihm Raum, sich selber zu besinnen, ja fast ein wenig, sich selber zu entscheiden. Aber das wollen wir dann wieder nicht. Und gewöhnlich, wenn die Arbeit, zu der wir die Kinder liebenswürdig aufgefordert haben,

dann nicht in der von uns in stummer Annahme vorausgesetzten Zeit erledigt wird, fangen wir an zu schimpfen und meinen: „Häsch nüd g'hört, was i g'seit ha?... Wirt's äntli?..."

Nun holen wir mit Schelten nach, was uns in der friedlichen Aufforderung so einfach gewesen wäre: das Kind zur Erledigung seiner Aufgabe bindend und klar aufzufordern.

„Gang mer schnäll go poschte... Wäsch jetzt schnäll d'Härdöpfel..." Es gibt nichts anderes. Nun kommen die Kartoffeln. Und das Gähnen am Fenster hört auf, das Kratzen im Haar auch und das Buchschmökern. Nach getaner Arbeit findet man dazu wieder genug Zeit. Aber nein: Man wird dann wohl gar nicht mehr gähnen oder im Haar kratzen, denn wenn man vorher konzentriert gearbeitet hat, füllt man nachher auch seine Freizeit mit einer ganzen Betätigung aus.

Das müssen wir lernen, unserer eigenen Empfindsamkeit zum Trotz: Kompromisslos ganze Arbeit verlangen, neidlos ganze Freiheit geben. Das Kind liebt diese unbestimmten Aufträge gar nicht. Ihre Form schon. Aber die Bewältigung des Inhaltes macht ihm viel mehr Mühe, als wenn wir es klar und bestimmt auf einen Weg schikken, den es, ohne ausweichen zu können, zu gehen hat. Das Kind weiss: Was gesagt ist, ist gesagt. Und nachher, wenn die Mutter erklärt, nun sei ich frei, dann bin ich auch frei. Dann schleicht sie mir nicht immer wieder nach und nörgelt meine Freiheit an mit eventuellen Hilfeleistungen, die ich noch für sie tun könnte.

Also: Der eine Grund, warum sich das Kind oft leichter in die starre Schulgemeinschaft fügt, als in die freiere des Elternhauses, ist der, weil es weiss: Hier gibt es kein Ausweichen. Ich muss auf diesen Weg. Ein gesetzlich geschützter Befehl macht alle Zweifel überflüssig und wertlos, es hat gar keinen Sinn, wenn ich eventuellen Schwierigkeiten, die auftreten, zu grosse Beachtung schenke. Ich muss ja trotzdem über sie hinüber. Mein Weg geht da durch. So ist es leichter, wenn ich mich einfach anstrenge in der Richtung, die mir nun einmal gewiesen ist.

Der zweite Grund nun, warum sich das Kind oft leichter in die Schulgemeinschaft fügt, liegt in der zeitlichen Begrenzung dieser Bindung. Der Schüler muss nicht ständig unter dem Einfluss — oder sagen wir einmal unter dem Druck des Lehrers stehen, er ist ihm nur in gewissen Stunden untertan. Dann ist er wieder frei. Das ist schön. Wer schleicht sich nur für Minuten völlig aus den Bindungen heraus, die ihn an die Eltern ketten, ohne dass er ein schlechtes Gewissen bekommt? Auch wenn ihm die Eltern äusserlich noch so fern wären. Diese zeitlich zwar beschränkte, aber unbedingtere äussere Verbindung, ich sage bewusst nicht „Verbundenheit", mit der Schule wirkt sich auf seinen Gehorsam unbedingt positiv aus.

Sie dämpft seine Verantwortungslosigkeit und Zerfahrenheit im persönlichen Trieb nach Grösse und lässt die Gefahr der Verirrung weniger aufkommen. Die Bande sind zu eng, die die Schule um den Schüler zieht. Die Stunden seiner Freiheit gehören ja gewöhnlich eher ins Reich des Elternhauses.

Das ist der eine, positive Unterschied der neuen Gemeinschaft verglichen mit der der Familie. Aber der andere, nachteilige Unterschied liegt gleich daneben und hat seinen Grund in der schwächeren inneren Bindung. Die Verbindung mit der Schule wird sich nie zu jener Verbundenheit vertiefen, mit der das Kind den Eltern angehört. Einem Schulmeister wird ein Schüler nie so aus dem Herzen zugetan sein können, auch wenn er ihn liebte, wie das Kind seiner Mutter oder seinem Vater zugetan ist. Und wenn ein Mädchen hundertmal im Zorn behauptete, es hätte den Lehrer viel lieber als den Vater, und es käme jetzt dann überhaupt nicht mehr nach Hause.

Das kennen wir. Und wenn sie etwas länger bei uns gewesen wären, würden auch wir ihnen langweilig und urteilten nicht immer nach ihrem Ermessen — dann kehrten sie reuig zurück, um dem Vater am Abend zu erklären: „'s ischt halt doch am schönschte diheim."

Da erinnere ich mich an ein kleines Intermezzo in der eigenen Familie. Meine zwei Mädchen hatten unsere Stube und auch unseren Garten einmal richtig satt und behaupteten, sie wollten nun auch einmal zu den Nachbarskindern, zum Rägeli, das eine hohe Schaukel besitze.

Ich sehe, sie zittern vor Fernweh. Also lasse ich sie ziehen, und selbander trippelten sie glücklich die Strasse hinunter. Das war um halb drei. Ich habe ihnen vom Küchenfenster aus heimlich lachend zugeschaut.

Am Nachmittag arbeitete ich in meinem Zimmer. Um fünf Uhr höre ich vier kleine Füsse die Stiege heraufklettern. Ich achte weiter nicht darauf, bis mir aus der Stube herüber ein herzzerreissendes Doppelweinen entgegenklingt. Ich mache mich erstaunt auf die Fahrt, und was finde ich? Da knien und liegen meine zwei Mädchen in Tränen aufgelöst auf dem Sofa, halten Füsse und Beine und finden vor lauter Weinen erst gar keine Worte, dem erstaunten Vater die Ursache ihrer Verzweiflung zu unterbreiten.

Endlich keucht die Kleinere: „Ich ga nümme furt." Erneutes Geschluchze. Dann stöhnt das Grössere: „Ich au nüd!" Wieder muss ich warten. Dann erfahre ich, zwischen schimmernde Tränenbäche hindurchgepresst, noch einzelne Tatsachen. Das kleinere ist von der fremden Schaukel heruntergefallen und hat sich das rechte Füsschen etwas verbeult, und das grössere stürzte auf dem Heimweg über das Trottoir, vor lauter Eile, so schnell wie möglich nach Hause zu kommen, aus der Fremde herauszufliehen, in der man von den Schaukeln fällt und von bösen Knaben am Zöpfchen gezogen wird.

„Ich ga nümme furt... Und ich au nüd..."

Es ist ja nicht wahr. Sie werden wieder fortgehen. Aber ich möchte, sie kämen immer wieder so nach Hause, nicht gerade mit verbeulten Füssen und verweinten Augen, aber doch mit dieser tiefen Liebe zu unserer Stube, in der man seinen Kopf in die Kissen graben kann, wenn er weh tut, und eine Mutter steht da und ein Vater, die einen gern haben.

Das nur nebenbei.

Zu einem Schulmeister wir kein Kind so fliehen, denn er hat keine Stube mit Kissen und einem Sofa. Ein Herz hätte er vielleicht auch, aber das sieht man nicht vor lauter Bänken und Wandtafeln und Heften. Man muss zur Mutter. Zu den Eltern. Und wir sind nur für die Schulstunden da. Das ist nicht immer leicht. Denn man hätte manchmal auch gerne einen Schüler als Menschen näher. Aber die wenigen Stunden, in denen wir ihnen wirklich auch so nahe sein können, sind sel-

ten. Doch sie bleiben länger in unserer Erinnerung als das ganze Jahr voll Schulbegegnungen; und wir hüten sie gleich Kostbarkeiten, denn die menschliche Begegnung ist auch für uns die wertvollste, wie sehr wir auch manchmal nur aus unserer Schulweisheit zu reden und zu urteilen scheinen.

Doch nun weiter.

Das Gefühl, dem Lehrer nicht so innerlich verpflichtet zu sein wie den Eltern, kann dem Schüler in Fällen der Auflehnung gegen den Willen des Lehrers, innerhalb der festen äussern Bindung an die Schulgemeinschaft, einen gefährlichen Antrieb geben und nicht allzu selten fühlen wir dann, wie sie denken: Ja, tue du nu e so, du bisch ja nüd min Vatter!... oder: Wännt jetz dänn nüd ufhörsch, säg i's den Eltere... Solche Gesichter machen sie. Mit innerer Wollust wird die heimlichere Nähe zu ihren Eltern gegen uns ausgespielt, damit wir uns daran erinnern, wie wir doch nur ihre Lehrer seien, denen sie zwar eine gewisse Zeit nach Gesetz und Paragraphen zur Verfügung stehen müssen, wenn wir aber meinten, wir könnten in dieser Zeit mit ihnen etwa machen, was wir wollten, dann hätten wir uns getäuscht.

Wart nu, i säg es em Vatter!... Dä seit der's dänn scho!...

Und dann geschieht es nicht allzu selten, dass den Eltern aus dieser Einstellung heraus etwas zu Ohren kommt, das den Lehrer in einem etwas seltsamen pädagogischen Licht erscheinen lassen kann.

Und je rückhaltloser sich ein Vater oder eine Mutter dann den unkontrollierten Nachrichten eines Kindes hingibt, desto glücklicher und sicherer fühlt es sich dann in seinem Stolz, nun doch wenigstens einmal seine eigene Macht fühlen zu können gegen einen seiner Befehlshaber, der ihn immer belästigt. Und wenn diese Grösse von den Eltern dann noch etwas kurzsichtig untermauert wird, kann man mit Stolz behaupten: „Jetzt häni putzt."

Aber die Grösse, die auf diese Weise oft im Kinde heransteigt, ist nicht immer ohne Gefahr. Denn wenn wir ihm nur einmal recht geben gegen den Lehrer, wird es sich in der Schule immer mehr erlauben, und vorausgesetzt, dass in einem bestimmten Fall wirklich eine reale Berechtigung für seinen Triumph bestand, wird es dann auch in völlig anderen Situationen, in denen es nur unrecht hätte, die elterliche Bewilligung zu seinem Aufruhr voraussetzen, selbstverständlich ohne vorher die Unterstützung für diese neue Auflehnung einzuholen.

Und in solchen Fällen liegt der Fehler doch ebensosehr bei den Eltern wie bei den Kindern. Denn an uns Aelteren ist es, die Gefahren in den Aussprüchen der Kleinen zu erkennen und die objektive Wahrhaftigkeit aller kindlichen Reportagen zu prüfen.

Aber wie oft ziehen wir es auch hier wieder vor, die Weite des Lebens mit der einfacheren Enge eines unabänderlichen Standpunktes zu vertauschen.

Wir glauben entweder blindlings dem Kind, vertrauen ganz der Grösse seiner Aussage und meinen wegwerfend, ohne den Fall erst zu untersuchen: „Ja, das gseht em wieder emal glich..."

Oder wir flüchten uns in die gegenteilige Enge, in die absolute Ganzheit der Gefahr, die wir in der Aussage des Kindes wittern, und sagen: „Hebs Mul zue, de Lehrer weiss scho, was er macht. So eim, wie dir, mue men öppen eis gäh."

Wie schmerzlich dieser letztere Standpunkt der Eltern das Gerechtigkeitsgefühl des Kindes verletzen kann, haben wir sicher alle einmal als Schüler erfahren, wenn wir dem Lehrer gegenüber einfach nie recht bekamen, auch wenn wir felsenfest davon überzeugt waren, im Recht zu sein.

Auf wen sich das gegenteilige einseitige Urteil, das dem Kind immer recht gibt, schmerzlich auswirkt, davon könnten wir Lehrer Müsterchen erzählen. Da sitzen unsere Schüler wie unantastbare Barone in den Bänken, und zu allem, was wir sagen, schütteln sie den Kopf oder machen ein Gesicht, als wollten sie sagen: Red nu, i glaubes ja doch nüd. De Vatter hät au emal gseit, du schwätzisch mängsmal e chli tumm. — Dann wissen wir, woran wir sind.

Ja, das kommt vor. Oder es kommt vor, wenn die Eltern die Gefahren einer kindlichen Reportage leichthin übersehen, dass dann die unglaublichsten Gerüchte entstehen. Lassen Sie mich Ihnen mein unvergesslichstes aus meiner ersten Schulmeisterzeit erzählen. Es steht im Büchlein „Ein Schulmeister spricht":

„Familie Pfister sitzt am Mittagstisch, und die Unterhaltung ist gerade auf einem toten Punkt angelangt. Alle gabeln schweigend in ihren gefüllten Tellern herum und warten auf ein neues Thema. Auch einer meiner Schüler sitzt dabei, der Heinrich Pfister. Er geht in die sechste Klasse. Ein halbes Jahr bin ich erst in diesem Dorf; ein halbes Jahr erst Schulmeister.

Er hat gerade auf diesen stummen Augenblick gewartet am Mittagstisch, denn er hat eine grosse Neuigkeit zu verkünden. Jetzt, wie keiner mehr etwas weiss und alle für seine wichtige Botschaft bereit genug scheinen, öffnet er endlich den Mund und meint, ohne sich im Essen stören zu lassen: ‚Wüssed ers scho?' — Mutter und Schwester heben die Köpfe. Der Vater scheint sich nicht zu interessieren. — ‚Wüssed ers nüd?' wiederholt Heinrich, auf den Vater blickend. Jetzt hebt auch der endlich den Kopf: ‚Was dänn?'

Heinrich holt tief Atem und sagt langsam: ‚Unser Lehrer hat ein Kind.' Er ist sich völlig bewusst, dass dieser Satz wie eine Bombe auf den friedlichen Esstisch fallen muss, zumal seine Schwester eine leichte Schwäche für den jungen Lehrer zeigt.

‚Was? Wie? Der neue Lehrer? Wieso? Ist er denn verheiratet?'

Aber nein. Das ist doch gerade das Interessante. Er ist noch ganz jung. Selber noch fast ein Kind.

So wird es damals begonnen haben, ohne dass ich etwas davon ahnte. Mein vermeintliches Kind kam von da aus in aller Leute Mund, wanderte von Haus zu Haus, durch Konsume und Wirtschaften — und nur ich, der vielgenannte Vater, hatte selbst keine Ahnung von ihm.

Wohl fielen mir seit einiger Zeit die Blicke der Dorfbewohner auf. Sie waren nicht mehr wie früher. Etwas Fremdes, Unheimliches lag in ihnen. Die jungen Mädchen rissen ihre Augen auf, wenn sie mir begegneten, und drehten sich nach mir um; die Frauen liefen grosse Bogen, wenn ich ihnen in den Weg kam, und bissen sich in die Unterlippe. Die Männer aber grüssten mich kaum mehr oder lachten mir frech ins Gesicht.

Aufgeklärt wurde ich erst viel später. Nach einer Schulpflegesitzung, um 12 Uhr nachts. Da nahm mich der Pfarrer schnell beiseite und flüsterte, dass er noch etwas mit mir zu besprechen habe; ob es mir recht sei, wenn er mich nun noch nach Hause begleite. Ich ahnte, dass nun etwas Unheimliches kommen werde; welcher Art es war, wusste ich allerdings nicht im geringsten.

Die übrigen Schulpfleger hatten sich diskret in die vier Winkel der Nacht verzogen, und ich stand allein mit ihrem kirchlichen Abgeordneten im Dunkel und wartete klopfenden Herzens auf die Einvernahme.

‚Herr Lehrer, es ist mir peinlich, aber als Seelsorger...' Er hustet.

Es will ihm nicht aus dem Hals.

‚Aber bitte, Herr Pfarrer, stimmt etwas mit meiner Schule nicht? Oder was ist es denn?'

Er wartet. Dann ist er bereit.

‚So hören Sie, es heisst überall im Dorf, Sie hätten ein Kind. Ist das wahr?'

Ich falle auseinander. Ich möchte schreien und lachen zugleich, aber ich bringe erst noch kein Wort heraus, so dass ich den schrecklich aufgeregten Seelsorger noch einige Augenblicke in der peinlichen Unsicherheit lasse. Dann aber kann ich ihn aus reinstem Gewissen beruhigen.

Wir waren unterdessen vor meinem Hause angelangt und gaben uns herzlich und erleichtert die Hand zum Abschied.

‚Nüt für unguet, Herr Lehrer.' Er hustet noch einmal; aber frischer, freier, fast mutig.

Glauben Sie nicht, dass es damit zu Ende gewesen wäre. Nein, für mich ging der Kampf erst los. Ich musste dem Gerücht auf den Grund gehen, denn irgendwoher musste es doch kommen.

Es dauerte ziemlich lange, bis ich auf Heinrich Pfister stiess. Der behauptete plötzlich, ich hätte es ihm selber gesagt — in einer Schreibstunde.

‚Was gesagt?' ‚Sie hätten ein Kind'. ‚Ich habe das gesagt? Ich selbst?' ‚Ja, einen Knaben.'

Auch das noch! Ich muss den Buben mit beiden Händen an den Schultern fassen, um zu glauben, dass da ein normaler Mensch vor mir steht. Ich grabe weiter. Und langsam fällt Licht in das Dunkel.

‚Sie haben gesagt, ich schreibe nicht schön. Aber Sie schrieben zwar auch nicht immer schön, haben Sie dann gesagt. Zum Beispiel, wenn Sie Ihrem Bübchen schrieben, könne man es manchmal fast nicht lesen.'

Jetzt war es heraus. Damals schrieb ich an einer Jugendgeschichte, die ich in der Folge, wenn ich davon redete, einfach mein Bübchen nannte. Natürlich habe ich damals nicht gesagt: ‚Wenn ich meinem Bübchen schreibe', sondern: ‚Wenn ich an meinem Bübchen schreibe.' Aber wie soll ein zwölfjähriger Knabe das verstehen? Und wo ist eigentlich der Unterschied? Er hat die einfachere und interessantere Form gewählt.

Mir war nun alles klar. Aber wie sollte ich nun den andern die Augen öffnen? Bei wem musste ich beginnen, mich rein zu waschen? Ich versuchte es bei einigen Freunden. Die lachten, als ich es erzählte. Aber nicht aus vollem Hals, nicht herzlich. Hinter ihrem Lachen blieben sie argwöhnisch und dachten: Wer weiss?

Ich springe. Ich rede. Ich rede so viel von meinem Bübchen, und mit so wenig Erfolg, dass ich bald selber nicht mehr weiss, ob ich eines habe oder nicht. Ich kann es mir nicht mehr vom Hals schaffen. Es sitzt mir im Nacken, wie ich auch den Kopf schüttle.

Erst mit den Jahren habe ich langsam recht bekommen. Jetzt habe ich Kinder. Zwei Mädchen. Aber zur Strafe für meinen unvorsichtigen Satz immer noch kein Bübchen."

Warum ich dieses Erlebnis so genau erzählte? Sie wissen es. Weil ich Ihnen zeigen wollte, welche Auswirkungen ein einzelnes Sätzchen haben kann, das uns ein Kind mittags von der Schule nach Hause bringt, und dessen sensationeller Grösse wir bereitwilligst glauben, nur um wieder etwas Interessantes weitererzählen zu können, im Konsum, in der Wirtschaft.

Liebe Eltern! Machen Sie uns Schulmeister nicht für alles verantwortlich, was Ihre Kinder von der Schule nach Hause bringen. Wir unserseits machen Sie ja auch nicht verantwortlich für das, was die Kinder zu uns in die Schule tragen. Wir schliessen nicht auf den Vater, wenn sie nicht gut rechnen können, und wenn das Margritli viel schwatzt, sagen wir gewöhnlich nicht: „Der Apfel fällt..."

Wenn uns die Jugend auch Brücke ist, Weg von den Eltern zum Lehrer und vom Lehrer zu den Eltern, wollen wir doch nicht vergessen, dass diese Brücke noch zwei Fremde verbindet, die sich nur vom Hörensagen her kennen.

Ganz aber werden wir uns erst verstehen lernen, wenn wir uns selber entgegengehen und uns die Hand reichen, freundschaftlich zur gemeinsamen Arbeit an unserer Jugend, deren Grösse wir um so uneingeschränkter anerkennen können, wenn wir für die Gefahren, die in ihrem brausenden Blut versteckt sind, immer offene Augen haben.

All das sind Dinge, die auf die Waage gehören, die zwischen Schule und Elternhaus spielen muss.

Dem Kind nicht blindlings alles glauben, aber auch nicht blindlings alles auswischen, was es von der Schule nach Hause bringt; Grösse und Gefahr seiner verschiedenen Reportagen rechtzeitig und in jedem einzelnen Fall miterlebend untersuchen, das ist die grosse Forderung an uns Erzieher in diesem Wirkungsgebiet. Nur so kommen wir zum harmonischen Ausgleich zwischen Schule und Elternhaus, indem jeder Teil erkennt, dass er nicht alles gibt für das Kind und der andere nichts, sondern jeder sein Stück am Kinde zu formen hat.

Und weil es weder das Ziel der Eltern noch dasjenige des Lehrers ist, Stückwerk ins Leben hinauszuschicken, weil wir doch beide einen starken, ganzen, lebendigen Menschen heranziehen wollen, dürfen sich Schule und Elternhaus nicht fremd gegenüberstehen, sondern sie müssen sich immer mehr freundschaftlich ergänzen lernen.

Aber es gibt ausser der Waage zwischen Schule und Elternhaus nun noch eine andere, die Grösse und Gefahr des Schülers wägt; und die steht ganz in der Schule, und der Lehrer steht am Mittelstück und versucht die Waagschalen gleichmässig zu belasten.

Auf der einen Seite soll vorerst das liegen, was man zur Zufriedenheit des Lehrers erledigt hat, auf der zweiten Seite das andere, das man nicht zu seiner Zufriedenheit tut — was man ihm nicht recht machen kann. Ueber die Frage, welche Schale gewöhnlich schwerer

wiegt, wird sich kein Mensch, der je zur Schule gegangen ist, streiten. Denn, wer hätte das unbefriedigende Gefühl nie empfunden, dass man einem Lehrer einfach nie etwas recht machen kann. Und wenn es noch so vollkommen wäre in den eigenen Augen. Wenn er es anschaut, wird es klein und nichtig. Und muss er einmal etwas gut Gelungenes anerkennen, dann forscht er stets erst, ob wir es nicht dem Nachbar abgestohlen haben.

Für ihn ist es eine unabänderliche Tatsache, dass ein Schüler aus sich selbst nichts Grosses zu leisten vermag. Wir bleiben immer die Kleineren, und er muss betonen, wieviel dümmer wir sind und wieviel wir von ihm noch zu lernen haben.

Ja, es ist oft so. Nicht immer. Aber oft. Ich muss es leider als Lehrer zugeben. Es fällt vielen von uns wirklich schwer, den Schülern etwas Ganzes zuzutrauen. Wir halten sie immer nur eines Teiles der Grösse fähig, die sie vor uns unter Beweis stellen. Und wenn sie die besten Antworten gäben, wie oft denken wir, ohne dass wir es wollen: Hat er es wohl auch wirklich verstanden, was er sagte? Oder schien es nur so? Wir zweifeln gleich den Eltern seine Grösse ständig an, die er doch so gerne einmal auch von uns als Ganzes bestätigt haben möchte.

Es ist sicher eine gewisse Berufskrankheit, die uns mit den Jahren anfällt, wenn wir immer die Gescheitesten bleiben in unserer Stube, dass wir gar nicht verstehen können und überhaupt nicht erlaubten, wenn einer unserer Schüler etwas Vollkommenes schaffte oder sogar etwas Vollkommeneres, als wir es vermögen. Das verbietet uns unsere Ehre und schulmeisterliche Würde. Meinen wir oft. Wir verlören unsere Macht über die Schüler, wenn wir ihnen erlaubten, selber gross zu sein.

Ich habe uns ein wenig schwarz gezeichnet. Wir sind nicht immer so. Aber selbst, wenn man uns diese Selbstüberheblichkeit vorwerfen könnte, ist sie nicht ein wenig verständlich? Muss uns die eigene Grösse nicht geradezu selbstverständliche Voraussetzung werden, wenn wir immer kleine Knaben und Mädchen vor uns haben, die vor unseren Augen gar nie richtig gross werden, sondern immer wieder durch nochmals Kleinere ersetzt werden, die staunend an uns Uebermässigen hangen. Wir merken dann gar nicht, wie uns dieses Grössenselbstgefühl zur Gefahr wird, indem wir übersehen, dass ausserhalb des Schulhauses noch viele Millionen ebenso Grosse sind und ebenso Gescheite.

Aber das gehörte in ein Kapitel: Grösse und Gefahr der Schulmeister. Und davon habe ich eigentlich unter einer andern Ueberschrift schon in meinen früheren Büchern geschrieben. Aber wir haben ja auch im vorhergehenden Gespräch gesehen, wie Grösse und Gefahr der Jugend nur dann richtig eingeschätzt und abgewogen werden können, wenn wir selber das Spiel zwischen ihnen im eigenen Leben immer wieder erkennen und nicht meinen, wir seien am Ende. Jenseits aller Gefahr. Nur weil wir älter sind und mehr erfahren haben.

Unsere Einstellung zu den Kindern hängt in sehr grossem Masse von der Einstellung zu uns selbst ab. Wenn wir in uns selbst nur die Grösse sehen, erkennen wir in der Jugend immer nur die Gefahr; und wenn wir in eine Zeit des eigenen Zweifelns und Misslingens geraten, oder wenn wir alt und müde werden, dann kommt uns die Kraft der Jugend beneidenswert stark vor, und wir sehen die Gefahren gar nicht mehr, weil sich die eigenen Aengste vor unserem Blick auftürmen.

Das gute Mass für sich selbst ist die Bedingung des gerechten Masses und Urteils für die andern. Gerechtigkeit gegen uns selbst, klare und harte Gerechtigkeit, ohne den Dämpfer der Eigenliebe, verschafft uns den gerechten Blick für die andern.

Ich habe immer wieder aus vielen Briefen junger Menschen diese Gerechtigkeitsforderung herausgelesen, und wenn ich gut hinhorchte, spürte ich auch jedesmal beglückt, wie diese Jungen nicht nur für sich selbst Gerechtigkeit wollen, sondern für alle andern auch, denen sie versagt bleibt. Und so wird der Ruf der Jugend, der vielleicht begann als Weckruf für das eigene Recht, zum Weckruf für das Recht aller, zur Fanfare der Menschlichkeit in einer menschenunwürdigen, nur auf Roheit und Gewalt gestützten Welt.

„Wir wollen nicht, dass man uns in der Schule immer nur Formeln und Lehrsätze gebe und die falschen Wörter in den Heften anstreiche; wir wollen, dass man uns das Leben zeige, in das wir einmal treten sollen und das wir heute den Alten anstreichen könnten."

Das stand in einem Brief eines 17jährigen Gymnasiasten.

Und hat er nicht recht? Ja, er hat ganz recht. Und in seinem Mut, mit dem er Forderung und Anklage ausspricht, steckt Grösse, wahre, kompromisslose Grösse, die auch uns Aelteren Respekt einflössen muss.

Ja, wir Lehrer können den Schülern die Fehler in den Heften anstreichen, die sie in der Schule gemacht haben — sie aber könnten uns die Fehler anstreichen, die wir im Leben als Menschen gemacht haben. Und wieder machen. Ohne Scham. Ohne uns nur ein wenig zu bücken vor denen, die aus ihrem kleineren Lebenswissen heraus nicht begreifen können, warum wir uns töten und unsere Häuser zertrümmern, weil sie noch ein unbefleckteres und weniger mit Schutt beladenes Gewissen haben als wir und noch glänzenden Firnschnee auf der Stirn zu tragen wagen.

Es ist sicher nicht nur tröstlich für mich, sondern für uns alle, wenn uns aus diesen Zeugnissen der Jugend der starke Wille zu einem reineren Menschsein anblickt. Denn wie nötig brauchen wir doch gerade das junge Blut, wenn der Friede einmal länger dauern soll als einige Jahre und die Liebe einmal nicht nur zum Heilen, sondern auch zum Blühen kommen soll.

In den kleinen, alltäglich zu hörenden Forderungen der Schüler, man sollte in der Schule weniger Französisch haben, mehr frei, sanftere Lehrer und keine Geometrie — liegt keine überwältigende Grösse. Es ist das ungefährliche, bekannte Bellen gegen augenblickliche Schwierigkeiten, wie sie nicht nur die Schule, sondern auch das Leben immer wieder gegen uns aufstellt.

Aber im Ruf nach Menschlichkeit und vermehrter Lebensschulung, der überall herausströmt als wichtigste und teuerste Forderung, da ist wahre Kraft und schönster jugendlicher Mut. Und in diesen Ruf möchte ich auch dann, wenn ich einmal ganz alt bin, noch begeistert mit einstimmen und alles daran setzen, dass das Kind bei uns in der Schule nicht nur als Schüler be-

trachtet und erzogen werde, sondern auch als Mensch.

Denn Menschen brauchen wir heute! Und wenn uns als Lehrer die guten Schüler ein Vergnügen sind und unsere oft graue Arbeit mit ihren Leistungen überglänzen — die guten Menschen haben mehr zu überglänzen als nur die Arbeit eines Schulmeisters, sie müssen in die Schöpfung Gottes hineinstrahlen, die wir mit Trümmern und Asche übersät haben, und sie wieder ein wenig licht zu machen versuchen.

Denn wir selber haben sie verdorben. Wir haben die selbstgewählte Nacht in die Liebe geworfen und den millionenfachen Tod in unser einziges Leben.

Und nicht aus Dummheit. Unsere Klugheit hat sich überschlagen. Der Geist hat sich verirrt.

Wie wollen wir froh sein, wenn wir junge Menschen haben, die den falschen Weg furchtlos verdammen, die uns anzuklagen wagen und tapfer neben unsere ausgebrannte Strasse treten.

Tragen wir ihren flammenden Blick mit derselben Tapferkeit. Es ist ein gutes Feuer, das in ihren Augen strahlt.

Möge unsere Schule immer mehr die gute Flamme zu hüten wissen, damit jenes Feuer einmal hoch aufbrenne, an das wir alle in tiefster Finsternis glauben, und auf das wir warten seit uralter Zeit.

Das Feuer der Liebe, das seinen Glanz endlich friedlich über die ganze Erde breiten darf.

Schwierige Schüler

von Ernst Schmied, Zürich

Unter diesem Thema veranstaltete die Bildungsstätte für soziale Arbeit in Bern am 26./27. Februar einen Wochenendkurs für Lehrer und Lehrerinnen. Dass die Wahl des Themas und der Referenten eine gute war, zeigte die grosse Zahl der Kursteilnehmer, unter denen man Lehrpersonen aller Schulstufen, wie auch Spezialklassen- und Anstaltslehrer und -leiter vertreten sah.

In der sympathisch kurzgehaltenen Begrüssungs- und Einführungsrede gedachte Fr. Schwarz in ehrenden Worten auch des Donators der neu gegründeten Bildungsstätte, Herrn Dr. Wander, und wies darauf hin, wie eng Lehren und Erziehen miteinander in Beziehung stehen. Eine reine Trennung der Begriffe ist wohl nur theoretisch möglich, und jeder Lehrer wird, je mehr je besser er seinen Beruf auszufüllen trachtet, auch zum Miterzieher seiner Schüler.

Der erste Referent, Dr. phil. und med. G. Morf, Psychologe, Bern, gab in seinen Ausführungen über „Gegensätzliche Charaktertypen und ihre Auswirkung in der Schule" einen gut gefassten Ueberblick über das Gemeinsame und den Unterschied der beiden genannten Begriffe. Sowohl Erziehung wie Bildung sollen dem werdenden Menschen zur Bewältigung der Wirklichkeit dienen. Während nun die Erziehung mehr die Form, die Haltung zur Bewältigung des wirklichen Lebens schaffen soll, muss die Bildung die Mittel, den Stoff dazu geben. Der Anspruch, den das Leben an den Menschen, als Wesen der Mitte zwischen Tier und Gott, stellt, ist gross. Im Laufe der Zeit haben sich neben dem natürlichen Organismus der Familie weitere, künstliche Organismen gebildet, die das Zusammenleben und die Beziehungen der Menschen untereinander ermöglichen und verbessern sollen. Einer dieser Organismen ist die Schule.

Innerhalb der sozialen Organismen wird es möglich, die zu starken Triebkräfte des einzelnen Menschen abzuschöpfen, zu veredeln, in Arbeit zu verwandeln. Diesem Zweck soll auch die Schule dienen; sie soll dahin arbeiten, dass die Triebkräfte schöpferisch ausgewertet werden. Dieses Ziel wird umso eher erreicht, je mehr aus der willkürlich, lediglich im Lebensalter gleichartig zusammengesetzten Klasse eine Gemeinschaft gebildet werden kann.

Dieser Gemeinschaftsbildung scheint nun die Verschiedenartigkeit der Zöglinge hindernd im Wege zu stehen. Wissen wir aber um das den einzelnen Charaktertypen eigene Wesen, ihre Bedürfnisse und Eigenarten, so ist es auch möglich, sie sowohl untereinander, wie mit dem zu vermittelnden Lehrstoff in fruchtbare Beziehung zu bringen. Auf Grund der Typenlehre Kretschmers („Körperbau und Charakter") stellt dann der Vortragende die beiden Haupttypen der Schizothymen und der Zyklothymen dar mit ihren Eigenschaften, Abarten und äusseren Merkmalen und gibt auch gleich einige Beispiele für die beiden Gruppen an. Wenn wir in der Lage sind, diese Typen als solche zu erkennen und zu verstehen, so werden wir auch in der Schule nicht Unmögliches von ihnen verlangen, können auf sie Rücksicht nehmen, aber auch eher das ihren Gaben entsprechend Erreichbare von ihnen erwarten und in der Lage sein, vielen Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammensein der verschieden veranlagten Schüler ergeben, vorzubeugen. Es darf nur nicht vergessen werden, dass die Beeinflussbarkeit der Typen ihre Grenzen hat, jede Art aber auch ihre Qualitäten, die ihren Träger zu einem wertvollen Glied der menschlichen Gemeinschaft werden lassen kann.

Den beiden genannten Typen entsprechen im grossen und ganzen der Intro- und der Extravertierte in der Typologie bei C. G. Jung. Dass sich bei der Begegnung eines extravertierten Schülers mit einem introvertierten Lehrer Spannungen und Missverständnisse ergeben können, ist begreiflich; wo aber der Lehrer die Situation erkennt, sollte auch die Gefahr gebannt werden können. Jung unterscheidet ferner noch zwei Lerntypen, den rationalen und den irrationalen; zum letzteren gehört der Empfindungstyp.

Dr. P. Garnier, Nervenarzt, Bern, eröffnete sein sehr gehaltvolles Referat „Nervöse Kinder" mit dem Ausspruch: Je weniger Kinder, desto mehr schwierige Schüler, den ein bekannter Schulmann gerade vorher in einem Gespräch mit ihm geäussert hatte. Ohne länger dabei zu verweilen, ist wohl manchen Zuhörern