

Entwicklungsphase und Bildung im Jugendalter [Fortsetzung]

Autor(en): [s.n.]

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **24 (1938)**

Heft 18

PDF erstellt am: **22.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537574>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrücke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 15. SEPTEMBER 1938

24. JAHRGANG + Nr. 18

Entwicklungskrise und Bildung im Jugendalter*

II.

Methoden und Mittel zur Pädagogik der Reifezeit.

Die beklagten Verhältnisse und die Hemmnisse des heutigen schulorganisatorischen Zustandes drängen zu Zwischenlösungen. Zu ihnen gehören die Vereine und Bünde, in welchen die erzieherischen Kräfte und Pflichtträger — Lehrer und Elternschaft — sich immer mehr zusammenfassen und ihren Einfluss stärken sollten, um die Schule der Zukunft oder die schönere Zukunft der Schule und Bildung zu sichern, ihr bahnzubrechen¹⁹.

Aber ausserdem hat es der planvoll denkende Erzieher sogar innerhalb der gezeigten Beschränkung seines Wirkens noch in der Hand, im Geiste des Ideals und der Erneuerung vorzugehen.

Einmal in all den allgemeinen Massnahmen, die mit dem üblichen Begriff der Schulzucht zusammenfallen; dann in den Gelegenheiten des Unterrichts, die ihm die besondere Eigenart seines oder der Fächer zur Vertiefung und Vergeistigung des „rohen“ Lehrstoffes verschieden bereithält. Hier kann er Gestalter des Stoffs und der jungen Seelen sein. Aus beiden, den allgemeinen und besondern Gelegenheiten, baut sich das auf, was man den Geist seiner Klasse, den

Geist seines Lebens mit dieser Klasse — einer, wenn auch vorübergehenden Zelle der Gemeinschaft — nennen kann.

In beiden Beziehungen: derjenigen auf das Gemeinschaftsleben der Einzelklasse mit dem Lehrer, wo die heranwachsende Generation mit der gereiften durch ihn als Mittelsperson so recht eigentlich in kulturelle Föhlung tritt, und in der andern als Verwertung der besondern Gelegenheit, welche der Unterricht liefert, kann der erzieherische Lehrer — der also nicht bloss ein Unterrichter ist —

1. Vorsorge als Fürsorge

leisten im Dienste der bewahrenden und ableitenden Vorbeugung und der unaufdringlich tätigen — nicht nur redefertigen — Hilfe im kritischen Jugendalter.

Sehen wir zunächst von den besondern Gelegenheiten des Unterrichts selber und der Einzelfächer ab; verweilen wir bei den allgemeinen. So kann der Lehrer auch vom *Zusammenleben* aus an der erstrebten „totalen“ Erfassung seiner Schützlinge und Zöglinge arbeiten. Zunächst sei an das schöne Wort der „lebenswirklichen Schule“ erinnert, obwohl es leider vielfach zur hohlen Rede herabgepeitscht wurde.

Es kommt hier in Frage:

die tägliche Erfahrung des jugendlichen Menschen geistig beleben;

aus den *positiven* Kräften desselben schöpfen und sie zu Bundesgenossen machen;

die ritterlichen und mütterlichen Antriebe in richtige Bahnen lenken;

* Siehe I. Abschnitt im Sonderheft „Um das gesunde sittliche Wachstum unserer Jugend“, Nr. 12, Seite 459 ff.

¹⁹ Gerade unsere „Schweizer Schule“-Hefte stellen einen Akt dieser Zusammenfassung dar. Von unserer Vereinigung der Lehrkräfte aus könnte und dürfte noch mehr nachhaltige Stosskraft gehen.

ebenso die aktiven Triebkräfte, und sie betätigen;

die sozialen Ansätze des Sichverbündens und des Zusammenhaltens, oft scheinbar wider Lehrer und Schule, und vor allem die des jugendlichen Helfens pädagogisch organisieren;

in persönlichen und allgemeinen Aussprachen vom jungen Menschen und nicht vom Gebote ausgehen;

vom Leichten zum Schweren, vom anschaulichen Sonderfall und Einzelerlebnis zum allgemeinen, zum Gesetz (sittliches Gesetz und Gebot hinaufschreiten: erst in der reifern Zusammenarbeit mit der Klasse und dem reifern Gemeinschaftserlebnis mit ihr die persönlichen und gemeinsamen Aussprachen abklärend und festigend anwenden;

daneben und darüber hinaus die besonderen Entwicklungsspannungen hellsehend erspüren und dem Einzelnen verschwiegen helfen.

Es lag und liegt diesen Betrachtungen besonders daran, uns den lebensfremden Wissenswahn bewusst zu machen, mit dem wir — samt unserer heutigen Schulorganisation — so gern ahnungslos über die Köpfe der Jugend hinwegdozieren und sie in ihrer tiefsten Entwicklungsnot hilflos und allein lassen. Unsere Absichten wären einseitig, wenn wir nicht auch eigens die positiven Kräfte betonten, die gerade in diesem kritischen Jugendalter auf unsern schöpferischen Zugriff harren, nachdem wir doch bereits eingangs des ersten Teils auch auf sie hingewiesen hatten ²⁰.

Gegenseitiges Helfen. — Ein Beispiel: Zur Schulzucht gehört ausser dem selbstverständlichen Ordnunghalten usw. auch, dass keiner dem andern einsage, zum Abschreiben gebe oder selber abschreibe und abgucke. Und doch kommt das immer wieder vor: bei den jungen d. h. unerfahrenen und

bei den ältern oder in ihrer Wachsinigkeit nachlassenden Lehrkräften am meisten. Genügen Verbot und Strafe? Nein. Hier helfen zunächst Unterweisung und sogar — Lob.

Der umsichtige Lehrer wird zwar in jedem Fall erwägen, dass an diesem Helfen und Sichhelfenlassen jugendliches Streichespielen — gegen ihn selbst — und Schadenfreude — wenn er sich überlisten liess! —, Trotzeinstellung, Gedankenlosigkeit, beziehungsweise Faulheit und Bequemlichkeit beteiligt oder leitend sein können. Es gibt Klassen oder Jahrgänge, die eine ganz falsche Auffassung von Freundschaft und Zusammengehörigkeit beherrscht, welche fast unausrottbar ist. Dann müsste der Erzieher das Uebel zuerst an dieser Wurzel heilen. Dann aber wird er auch die erwähnten ritterlichen und mütterlichen Antriebe als besondere und erfreuliche Erscheinungen des Jugendalters ins Auge fassen; anderseits Anschluss- und Hilfsbedürftigkeit und viel Schwäche und schwächliche Not der jungen verwirrten oder verworrenen Seele. In beiden Lagern, dem der Helfenden und dem der Unbeholfenen gilt es, die positiven Kräfte des jugendlichen Menschen zu fördern und zu lenken, anderseits zu wecken; also die ritterlichen und mütterlichen Triebkräfte in gesunde und sittliche Bahnen zu leiten und dadurch zu entgiften; sie zu erlaubten zu machen, indem man ihr Werthafte grossmütig anerkennt, sie richtig betätigen und durch Betätigung erstarken lässt; ebenso die aktiven Kräfte ermutigt und besonders im mutlosen oder bequemen Hilfsbedürftigen aufruft.

Der Lehrer, der sich und die Klasse in seiner Gewalt weiss, darf da ruhig anknüpfen und sagen, dass es schön sei, einander helfen zu wollen; dass man aber durch Einflüstern und dergleichen nicht helfe, sondern recht eigentlich schade. Und ob man denn schwach, unbeholfen und unselbständig oder gar träg bleiben wolle, statt sich selber zu helfen und seine Pflicht und Arbeit ehrlich selber zu tun? Selbst sei der Mann, tapfer

²⁰ Aber da ein anderer Beitrag des Sonderheftes uns darin bereits in erfreulicher Weise ergänzt hat, können wir uns mehr den Beispielen zuwenden.

schon die kleine, aber starkmütige Frau (Mädchenklassen, Klassen mit beiden Geschlechtern). — Im Grunde haben auch Abwehr und Abmahnung und die Weckung des Ehrgefühls noch ein negatives Vorzeichen. Letzten Endes genügen die schönen und eindrucksvollen Reden des Lehrers nicht, sondern er muss durch die Tat nachhelfen, wenn er durch Firnis und Schale ins Innerste vordringen will.

Er kann ja und sollte die gegenseitige Hilfe — ebenso das Anlehungs- und Hilfsbedürfnis des Schwächern — recht eigentlich pädagogisch organisieren.

Das heisst, dass er wohl gerade solche Vorfälle zum Ausgangspunkt nimmt und die Schüler möglichst zur Mitarbeit heranzieht. Einzelne Formen davon sind bekannt, aber leider mehr vereinzelt und wie zufällig in Uebung: Auswechseln der Stundenarbeiten, Nachhilfe bei Schwächern und zurückbleibend Langsamern, Teilnahme an der Aufsicht — nicht im Sinne der Aufpasser und Angeber —; dann aber auch miterzieherische Fürsorge des sittlich reifen als Helfer usw. für den schwächern Schüler. Der Lehrer wird in der Beengung der heutigen Schulverhältnisse kein System ausbauen können, wie es schon dem Humanisten Mapheus Vegius als ein „Kunstgriff“ vorschwebte²¹, oder wie es Bell und Lancaster in England oder der gute Pater Girard in Freiburg gemeint und verwirklicht haben und manche Klosterschulen anwandten und es neuerdings F. W. Foerster wieder für die Schule der Gegenwart anregte und für die Schule der Zukunft kommen sah²²,

²¹ Mapheus Vegius (1406—1458), Erziehungslehre. Einleitung, Uebersetzung und Erläuterungen von K. A. Kopp, Rektor, Beromünster. Verlag Herder, Freiburg i. B., 1889.

Rektor Kopp bemerkte zu dem betreffenden Abschnitt: „Ein überaus interessantes und lehrreiches Kapitel. Der hier von Vegio empfohlene ‚Kunstgriff‘ wird von der modernen Pädagogik zu wenig beachtet.“ Man kann beifügen: und heute?! —

²² Foerster sagt u. a. hierüber: „Es ist mir zweifellos, dass das System der gegenseitigen Erzie-

aber er wird bei einigem guten Willen und reger Einsicht unzählige Gelegenheiten finden, die Vorzüge solcher Gestaltungen in seinem Kreise zu verwirklichen.

Es sei nur gestreift: dass er dabei auch seinen Beitrag an die Erziehung zum Führen, mithin an die Auslese der Stärkern und Führernaturen leistet, herrischen Drang ins Helfen umbiegend und frühzeitig veredelnd; dass er die Selbständigkeit auch der schwächern Naturen anregt und fördert — das setzt natürlich voraus, dass er sie nach Massgabe ihrer Kräfte möglichst auch zum Mitwirken heranzieht und erzieht, nicht Einzelne aus Liebhaberei bevorzugt —; und dass er, eben die fruchtbaren Kräfte des jugendlichen Menschen bestärkend, seine Schützlinge zu Bundesgenossen für das wahrhaft Starke und Hohe macht und wider die eigenen dämonischen Unkräfte in ihnen.

Es ist ein tiefes Geheimnis des Werdens und Wirkens, dass derjenige, der sich um andere sorgend und helfend müht, in sich selber Schutzkräfte ausbildet für das eigene Sein und allermindestens abgelenkt wird vom Eigendienst seines Ichs.

Das erfüllt sich dann am erzieherischen Helfer so gut wie am mithelfenden Zögling.

Hier ist der Ort, an eine ernste Klippe der Anstalterziehung zu denken. Da ist die Liebesbedürftigkeit

hung in der Schule der Zukunft wieder einen grossen Raum einnehmen wird, nicht nur, weil es vom Standpunkt der pädagogischen Technik die grösste Bedeutung hat, wofür leider unsere wissenschaftlich-abstrakte Pädagogik gar kein Verständnis zu haben scheint, sondern auch, weil es eine Fülle ethischer Erziehungskräfte in sich birgt.“ — und: „Das Wachstum des Strebertums auf unsern Schulen im Anschluss an das blosses Konkurrenzsystem der Leistungen, das sogar die gegenseitige Hilfe verbietet, statt sie wahrhaft pädagogisch zu organisieren, gehört zu den ernstesten Kapiteln des Problems ‚Schule und Charakter.‘“ S. 92 oben und Fussnote.

Vergleiche dann auch weiter den anregungsreichen Abschnitt: Sozialpädagogische Aufgaben im Schulleben, S. 73 ff des gleichen Werkes: „Schule und Charakter“, Zürich 1920.

der „Kleinen“, die noch nah genug dem Kindsein, im Anstaltsleben letzten Endes doch aus dem Familienverbände „gerissen“ und in die kühlere oder als kalt und fremd empfundene Welt und auf sich allein gestellt sind. — Damit soll gegen die Abhärtung des werdenden Mannes wider Weichseligkeit und Gefühlsdusel gewiss nichts gesagt sein. — Und da ist ebenso das Bedürfnis des Jüngern und Schwächern, sich dem Stärkern seiner Altersnähe anzuschliessen, an dessen Freundschaft und — mehr oder weniger nachahmenswerten — Gehaben ein Stück emporzuwachsen. In dem an und für sich künstlichen, weil nicht sehr natürlichen Lebensraume der Anstaltsgemeinschaft wird der für das Reifealter mit Recht doppelt gefürchteten Knabenliebe (Homosexualität!) gewöhnlich mit Umgangs- und Freundschaftsverboten zuvorzukommen gesucht.

Aber von der Erziehung zur gegenseitigen Hilfe aus könnte dem Liebeln — („Käsen“ von caresser in Knabenkollegien, „Schwärmen“ in Mädcheninstituten u. a.) — in ganz anderm Sinne entgegengewirkt und brachliegende, ja sogar missverstandene ritterliche und männliche Kräfte des kraftvollen Jungmenschen positiv d. h. fruchtbar verwertet werden. Allermindestens sollte es nicht mehr vorkommen, dass spätberufene und somit ältere Schüler nur mit ihren viel jüngern Klassengenossen gehen und Freundschaft pflegen dürfen, statt mit ihren Alters- und Entwicklungsgenossen der obern Klassen, wie wir das aus dem pädagogischen Wirken eines sonst gerühmten Anstaltsvorstehers als besonders krasses Beispiel von Welt- und Seelenfremdheit kannten.

Denn wenn die Beseelung der Schule, die neuzeitlichen Forderungen einer lebendigen und vertieften Bildung, die ewig jungen Rufe nach Erneuerung und sich fortwährend erneuernden Schulung und Schule des jungen Geschlechts auch heute und gleich mit Erfolg an die Hand genommen werden kön-

nen, so sind es unsere internen Erziehungsanstalten. Sie haben sich trotz dem schweizerischen Schulvogt in Gestalt der eidgenössischen „Matura“ einen grossen Spielraum der Stoff-, Zeit- und Lebens-Gemeinschaftsgestaltung bewahrt. Mit ihrer Fähigkeit, zwischen den „ewigen“ Formen der Menschenseele und den wechselnden Zeitnöten tiefschauend zu vermitteln, ihrer Geschmeidigkeit, den fortschreitenden Erkenntnissen von Seele und Welt allemal das Notwendende im Dienste des Ueberzeitlichen und Göttlichen zu verwirklichen, steht und fällt ihre Daseinsberechtigung.

Was sie in ihrem — wir sagen es noch einmal — eigentlich unnatürlichen, Familie und Elternhaus nur bedingt ersetzenden Gemeinschaftsleben an sittlichen und „bürgerlichen“ Ordnungen aufrichten und gott- und weltnah gestalten, das leben sie tausend der einstigen Lehrern und Erzieherpersönlichkeiten und ungezählten Familienvorständen vor und geben ihnen das beispielhafte, anregungsreiche, befruchtende Rüstzeug für ihr eigenes Wirken und Lebensgestalten ins Leben mit.

Darum ist es — gerade im Blicke unseres Themas — so wichtig, dass diese Anstalten nicht nur darauf sehen, dass sie fromme Seelsorger, prämierte Wissenschaftler oder gewandte Oekonomen und Bauherren an die Spitze ihrer Schul- und Erziehungsvorstände stellen, sondern in reichem Masse welt- und menschenkundige Seelenführer.

Kehren wir zu unserm zwanglos gewählten Schulbeispiel zurück. Die Betätigung der positiven Kräfte, die erzieherische Eingliederung derselben gelingt nicht immer auf den ersten Anhieb; und gelingt nicht jedem. Der Erfolg hängt auch davon ab, ob und wieweit der Lehrer eine Persönlichkeit, vor allem eine erzieherische ist.

Ferner wird jeder von uns die Erfahrung machen, dass z. B. beim Auswechseln der

Arbeiten, dem gegenseitigen Beurteilen der Schüler strenger ist als sein Meister. Wieder bieten sich dem Lehrer vielfältige Gelegenheiten und Anknüpfungen — immer noch ohne Rücksicht auf besondere Fächer und Stoffe reden wir ja — zur sozialen und übrigen Erziehung des jungen Menschen.

Da kommt etwa die Frage zur Sprache: warum beurteile ich den oder jenen Fehler eures Kameraden anders, z. B. weniger streng? Sachliche Gründe werden erwogen, die also im Sachverhalt des Gegenstandes liegen; menschliche, wo versuchte Lösungen, tastendes Ahnen, eigenes Denken und Auffassen nur im Form- und Ausdrucksmangel stecken blieben und nun diese gegen einander abgewogen und gewürdigt werden, während auch die jugendlichen Beurteiler wieder einen Schritt weiter zu grösserer Weite des Erfühlens und Erfahrens und des Bewertens geführt werden. Oder weil man den Beurteilten auch ob den Fehlgriffen bei seinen schätzbaren Versuchen und Anläufen nicht entmutigen will. Ebenso gegenüber parteiischem oder mitleidlosem Aburteilen.

Die Kritiklust der modernen intellektuellen Schule züchtet oft gar nicht Verstandeschärfe, sondern kaltschnäuzige Hochnäsigkeit, die die kulturellen und künstlerischen Taten der Mitmenschen von den Stelzen ihrer subjektiven Werturteile herab begafft, nicht anschaut, überhört, nicht anhört.

Gegen die Spottlust muss zum Ausgleich die Selbstironie geübt werden, zugleich als Abhärtung gegen die jugendliche Empfindlichkeit. Freilich bedarf hier der Erzieher besonders des Taktes und der Vorsicht; er muss dazu helfen und führen wie im fröhlichen Spiel geistiger Kräfte, nicht etwa lieblos verletzen oder höhnisch beleidigen.

Die Jugend des Entwicklungsalters übt sich auch gern im Beobachten, im „Spurenlesen“. Auch die Schulstube, besonders wenn ihr Raum zeitweilig im Gang durch Feld und Wald erweitert wird, gibt manche Gelegen-

heiten dazu. Geistige Spuren! Der Lehrer rede in ihrer Sprache und Anschauung²³.

Sich selber beobachten und bei etwas ertappen, das man nicht gewahrt hat; z. B. im Ordnunghalten des Einzelnen und der Klasse.

Als soziale Motive: das Mitleid. Das weiche Herz unverdorbenen Jugend öffnet sich ihm unschwer. Zum schwerern Mitfühlen braucht es schon mehr Führung.

Und so im gemeinsamen Wettstreit der Talente und Kräfte. Aus dem ritterlichen Empfinden der reifenden Jugend die soziale Erziehung aufbauen. Hier mag der erzieherische Lehrer zum Erlebnisinhalt bringen, was Foerster im Auge hat, wenn er treffend sagt: „dass aus dem Dienst für die Erhaltung des Nebenmenschen geheimnisvoll weit mehr Selbsterhaltung gewonnen wird als aus dem kopflosen Ichdienst.“²⁴

Die sozialpädagogische Führung arbeitet der sexualpädagogischen Erziehung vor, muss ihr vorangehen durch die Übung. Zu ihr gehören die Vorübungen der Liebe und Liebestätigkeit, nicht bloss im Urteil über die Mitmenschen, sondern auch im Helfen. Betätigung ist die Anwendung der Lehre; erst durch sie wird der Lehrinhalt anschaulich und womöglich Erlebnisinhalt. Denn unserer wortseligen Kultur kann man nicht genug sagen, dass es gar nicht genügt, wenn man von etwas rede. Ebenso wenig das Machtwort. Ja das schweigende Tunlassen, das mit Vorpredigen sparsame, willensfeste Anordnen von gemeinsamem Tun wirkt nachhaltiger. Wieder wäre Montaignes Wort zu nennen: „Mein Schüler wird seine Lektion . . . in seinen Handlungen wiederholen.“

Schule und Lebenswirklichkeit. — Unser Beispiel gegenseitigen Helfens, auf das wir uns im wesentlichen bezogen, zeigt, wie sehr doch auch das Schulleben einen Teil der täglichen aufbaufähigen Erfahrung liefert und

²³ Ueber solches geistiges Spurenlesen siehe die Anregungen Foersters in „Alte und neue Erziehung“, S. 75.

²⁴ Ewiges Licht und menschliche Finsternis, S. 34.

selber ein Stück Lebenswirklichkeit darstellt. Aber sie muss als solche gestaltet und vom jungen Menschen bewusst wiedererlebt werden. So richte der Erzieher in seiner Schule ein Stück sittlicher und bürgerlicher Welt- und Lebensordnung auf ohne viel Worte; aus Lebensgehalt und Haltung wird sie zum jungen Gemüte sprechen.

Indessen bringt der Schüler auch Erlebnisse und Erfahrungen mit, die ihm ausser der Schule begegneten. Man muss ihm helfen, seine tägliche Erfahrung geistig und sittlich zu beleben, und ihn anleiten, sie zu verarbeiten. Eine *p r a k t i s c h e* Wirklichkeitslehre als unser Ziel; im Gegensatz zu lehrhaften Darbietungen, die sich mit allgemeinen Hinweisen und Begriffen begnügt, statt immer wieder vom einzelnen Fall und Menschen auszugehen²⁵.

Persönliche und gemeinsame Aussprachen. — Wir nennen diese und die sittlichen Besprechungen wieder zuletzt, obwohl sie abklären und wenigstens auf ein bedrücktes Gemüt befreiend wirken: aus dem nämlichen

²⁵ Siehe darüber die Gedanken Foerstlers und auch seinen Hinweis auf Platons Erinnerungspädagogik in dem Werk „Alte und neue Erziehung“ unter „Religionspädagogik und Wirklichkeitslehre“, Seite 42—46 ff. Dort u. a.: „Der Mensch erhielt von überall her fertige Anschauungen und Begriffe und verlernte ganz und gar, seine Lebensanschauung aus den Urelementen der eigenen Erfahrung aufzubauen; so verlernte er in der Tat ebenso sehr die gesammelte Beobachtungskraft wie das lebendige Denken.“ (S. 46.) und: „... Auch das Volkskind, und gerade je mehr es in schweren Erfahrungen steht, braucht geistige Hilfe, um diese Erfahrungen richtig zu deuten und mit ihnen fertig zu werden. Sonst gibt es das, was die Psychoanalyse ‚eingeklemmte Affekte‘ nennt...“ (ebda.)

Foerster gibt dem Abschnitt diese Ueberschrift, um damit zu sagen, dass die Erkenntnis der Lebenswichtigkeit die notwendige Vorschule der religiösen Lebenslehre ist, indem er auch Bischof Sailer's Wort anführt: „Um der Wahrheit der Religion in den Kinderverstand Eingang zu verschaffen, muss man seine Zöglinge aufmerksam machen auf das, was um sie herum ist und in ihnen selber vorgeht.“ (48)

Grunde, weil unsere redselige Schulweisheit so gern davon träumt, mit dem Besprechen sei die Hauptsache getan. Erst dann, wenn ihm irgendwie vorgeübt und vorerlebt worden ist, übt es seine wahrhaft befreiende Wirkung aus. Man kann jedoch die Aussprache von Anfang ins Auge fassen und auf sie hinarbeiten wie auf ein wegleitendes, jedoch beigeordnetes Zwischenziel.

Es gibt eine Sucht, die durch beständiges Beschwatzen der zartesten und heiligsten Dinge die Lust an ihnen vergällt und mehr Schaden als Segen stiftet. Hier kann man Foerster folgen, der zuerst das Wort Schopenhauers anführt: „Moral predigen ist leicht, Moral begründen schwer“ und dann anrät, bei sittlichen Besprechungen zuerst vom Kinde und jungen Menschen auszugehen, nicht vom Gebote oder Gesetze, und dann stufenweise emporzuschreiten; also in einer Art *i n d u k t i v e r* Methode — wie Dante — dem Menschen *e i g e n s t e* Erlebnisse auf sittlichem Gebiete tiefer zum Bewusstsein zu bringen²⁶.

Verschwiegene Führung. — Allein es gibt immer wieder Jugendliche, die mit ihren Erfahrungen oder den Zwiespälten ihrer Entwicklungskrise nicht fertig wurden. Es ist wie ein Blutstropfen in ihrem Geblüt, wie ein Fremdkörper, der ihre Kehle würgt und verschliesst.

Da muss der Erzieher hellsehend — „aus Mitleid wissend . . .“ — die Leiden und Gefahren erspüren und als verschwiegener Seelenführer helfen. Verschwiegen auch in dem Sinne, dass sich nicht jeder gern helfen lässt, weil ihm seine Not nicht voll bewusst ist, oder er schämt sich ihrer und verbirgt sie verbissen; oder es ist einer bei einer Art Wollust des *s e e l i s c h e n* Schmerzes stecken geblieben, die ihn selbstquälerisch, verstört geniesserisch macht. Auch jene Bosheit der spätern Lebensalter ist dem jugendlichen nicht fremd, die sich verstockt gegen helfende Güte absperrt.

²⁶ Foerster, Schule und Charakter, S. 263, 264.

Warmherzig, nicht lediglich weichherzig muss eine sichere Hand „eingreifen“.

2. Das religiöse Leben.

Auch dem tüchtigsten Erzieher bleiben die Fälle und Stunden nicht erspart, wo er erkennt: Hier können wir, kann ich nichts ausrichten; braucht es Zeit und Geduld, unser Gebet und Gottes Hilfe. Wo letzten Endes nur die Religion bewahren und heraushelfen kann. Darum ist es so wichtig, dass das erzieherische Wirken dem religiösen Leben vorarbeitet, ihm willig Vorschule sei und sich nicht selbstherrlich genüge; so wie die Pflege des Religiösen ohne die Beziehung auf die Lebenswirklichkeit von Mensch und Welt in der Luft hängen bleibt.

Zu den innern und äussern Ursachen gehören:

a) häusliche Konflikte; seine persönlichen Schicksale, an denen der Jugendliche besonders jetzt schwer trägt. Z. B. als Kind aus einer unglücklichen Ehe, Ehe in Scheidung oder schon geschiedener Eltern; Angehöriger einer verfemten „Rasse“ oder Religion usw.;

b) jugendliche Zwiespältigkeit, die im Werden und Wachstum oder auch in Jugendsünden ihre verborgenen Wurzeln hat;

c) die sogenannten eingeklemmten Affekte, die sich aus obigen Ursachen entwickeln können. Erlebnis- und Leidwunden, die im seelischen Organismus nicht zu verheilen vermochten, weil der Betroffene selbst sie nicht zu deuten und zu überwinden imstande war, während ihm auch niemand rechtzeitig vom Fleck geholfen hatte²⁷. Darin liegt auch die heilpädagogische Bedeutung der Religion, dass sie aus der Enge des ichbetonten Leids und des ichbefangenen Alltags heraus zur Weite des höhern Lebenssinnes, der grössern ewigen Zusammenhänge und in die grössere Nähe und

Ruhe zu Gott selbst führt. Wer von ihr nicht gekostet hat, kann nicht davon darreichen; wer den Weg zu ihr nicht selber gegangen ist, unter Umständen durch grosses Leid, kann nicht zu ihm führen; und ohne die Einbeziehung des religiösen „Motivs“ gibt es auch keine ganzheitliche Erfassung und Führung des jungen und des alten Menschen.

Wieder drängt es das Nachdenken, den erzieherischen Einrichtungen zuzuerkennen, was ihnen gehört und den Vorsprung der Anstaltserziehung vor den externen Schulgebilden zu nennen: vornehmlich dort, wo Elternhaus und Familie versagten; weil die wahrhaft gottverbundene und lebenswirkliche Anstalt jene Umwelt und jenen Atembereich schaffen kann, den blosser Worte und Kathederprogramme nur malen können; weil die interne Erziehung den jungen Menschen zeitweilig aus bedrohlichen oder bedrückenden Verhältnissen herausnimmt und ihm in ihrer schützenden Hut das edle Licht des Geistigen, den milden Strahl des Göttlichen sachte und ungezwungen in seine betrübte, trübe Seele giessen kann — : so fern ihre Leiter und Wirker dann die Gelegenheit und gnadenvolle Stunde schaffend wahrnehmen. Warum sollten sie nicht zuweilen im grössern oder kleinern Rahmen der Haus-, Klassen- oder Gruppengemeinschaft — der obern, untern oder einer Klasse allein — das Gebet für besondere Schicksale in ihre Mitte stellen? ausgehend von Ereignissen oder Erlebnissen, auch Bildungserlebnissen, die man mitsammen erlebt, von denen man gehört oder gesehen, die man vielleicht in der Schulstunde vertiefend berührt hat; jedoch ohne jede grelle Anspielung auf anwesende Schicksale und Konflikte, so sie sich nicht selber ins breite Licht dieser engern Öffentlichkeit gedrängt haben.

Solche unmittelbare Bezugnahme auf den allerpersönlichsten und gegenwärtigen Einzelfall bleibt immer zuerst der persönlichen Fühlungnahme zwischen Erzieher und Zögling vorbehalten. Und auch diese setzt Takt —

²⁷ Vergl. dazu „Die seelische Ueberwindung von Konflikten im Jugendalter und die Psychoanalyse“; F. W. Foerster, Alte und neue Erziehung, S. 76, 103.

und dies heisst Föhlung —, Vertrauen und immer wieder von neuem wahre väterliche, beziehungsweise mütterliche Liebe voraus.

Selbst wenn das Gebet nicht die jenseitige Beziehung zum erhörenden göttlichen Herrn schüfe, sondern nur die seelische Wirkung hätte, schon diese allein wäre viel; weil in der betenden Erhebung des Herzens die Seele aus der Umklammerung des Irdischen und Leiblichen herauskommt und atemfreier zum engen Gehäuse ihres Leibes und Erdenlebens zurückkehrt.

In solch gemeinsamem Aufblick des grössern oder kleinern Kreises, des Miteinander von Helfenden und Vertrauenden mögen auch die Kopf- und Herzklärungen Gehör und Beherrschung finden, die Foerster anregt, wenn er sagt: „Die Sinnenwelt, in der wir leben, leiden und sterben, ist nicht die wahre und einzige Welt, sondern nur der grössere Stoff, in welchem eine höhere und reinere Welt jenseits von Raum und Zeit, die eigentliche Urquelle unseres Seins, sich auszudrücken trachtet“²⁸.

Aber nur zu oft muss der Meister dieses Beten und Fürbitten allein tun. Nicht jeder hat die Gnade und den Mut, dass er auch in einer weltanschaulich gemischten, von beiden Geschlechtern besetzten Arbeitsgemeinschaft — Klasse — die reife, wehe Stunde nützen darf, wo der schwierige Fall eines Mitschülers vor aller Augen steht und das Bekenntnis erlaubt und es zum Worte drängt: „Hier stehen wir an einem der Punkte, wo die menschliche Kraft auch des Lehrers versagt und wo Lehrer und Schüler das einzig Richtige tun: für ihren Mitbruder zu beten“.

Er würde zugleich jedes geschwätzige, selbstgerechte oder mitleidlose Aburteilen des Schuld- oder Leidtragenden an der Wurzel zerschneiden. Aber dann müsste er auch mit seinem Schul- und Weltwissen zurücktreten und dem Schweigen und Nachdenken

²⁸ Foerster, Ewiges Licht und menschliche Finsternis, S. 22.

wenigstens den Raum lassen, den er dem gemeinten und gewollten Gebete einräumen würde, wenn — ja, wenn diese zusammengewürfelte Gemeinschaft nicht aus verschiedenen Glauben und Bekenntnisstücken bunt zusammengestückt wäre, sondern sich am gemeinsamen Herd und Altar einer einheitlichen Bekenntnis- und Erziehungsschule vereinigt fühlte. Wieder legt unser Thema Erwägungen nahe, die scheinbar zu einem andern gehören, wenn wir den Mut haben, es folgerichtig zuende zu denken.

Das Beten für und mit seinen Schützlingen, gemeinsam oder „nur“ im Geiste für sich allein, ist auch für den Lehrer und Erzieher selbst wichtig. Es bewahrt ihn vor den Berufsgefahren, die auch er hat so gut wie der Arzt. Es erhebt ihn über die Sinnenwelt des irdischen Wandels, reinigt ihn von eigenen Widersachern, die ihm selber lauern. Es wird ihm leichter, von „Aufklärungen“ abzusehen, die vielleicht dem Schoss des eigenen Sinnenlebens als Quelle und beschönigte Versuchung entsprangen.

Das gilt besonders, wenn er sich vorbereitet auf eine Aussprache unter vier Augen, von der er glaubt, dass sie als Aufklärung oder Einweihung für seinen Schützling heilsam und nötig sei.

Nochmals zur Frage der „Aufklärung“. — Die sittlich-seelische Aussprache in der Klasse.

Man kommt auch um diese Frage nicht herum, und wir wollen ihr nicht ausweichen. Wie aber, wenn die Schüler selber von ihrem vertrauten Lehrer die geschlechtliche Aufklärung oder eine Aussprache über erotische und verwandte Fragen der Beziehungen von Mann und Weib und Erscheinungen der Zeit verlangen, der Wunsch also aus der Mitte der Klasse hervorgeht?

Der erfahrene Erzieher muss wissen, dass dieser Wunsch nicht selten ist, weil lediglich sinnliche Neugier ihn heiss macht. Es gibt Fächer und Bildungserlebnisse innerhalb der Schule und Begebenheiten und Bildungser-

lebnisse ausserhalb derselben, wie Theater, Kino, Bücher usw., die solche Anfragen nahelegen, also begreiflich machen. Der Lehrer soll sich nicht gleich einbilden, dass ausgerechnet er Vertrauen und Aufträge von der Klasse überkommen habe und ihr demgemäss redselig auch Rede stehen dürfe, ja müsse. Er möge die Aufgabe aber auch nicht gleichgültig auf den Kollegen abwälzen und die Schüler zu jenem weisen. Er mag sich die Klasse und ihre Wortführer mal ansehen, Stunde und mögliche Veranlassung ohne Misstrauen, aber umsichtig erwägen; vor allem den durchschnittlichen Reifegrad dieser Klasse, den Grad ihrer lernmässigen und seelischen Mitarbeit. Hier bekommt er es in die Hand, eine gute Klasse zu belohnen, eine lässige usw. entsprechend, jedoch nicht unfein und möglichst nicht auf Kosten der wirklich Eifrigen zu vertagen. Auf Bluff und Ueberrumpelung falle er nicht herein. Er nehme sich Zeit und Vorbereitung und sage es auch offen und ehrlich. Das stimmt sie schon auf die ernste Wichtigkeit des Gegenstandes und einer allenfalls nur leichtmütig gestellten Frage ein, über die man nicht beliebig über den Zaun reden solle. Der zurückgebliebenen kann er sagen, er glaube nicht, dass er mit ihrem ernstesten und reifern Mitarbeiter schon so weit sei, dass er Vertrauen in die Nützlichkeit einer gemeinsamen Besprechung dieser Fragen setzen dürfte. Sobald dies eintrete, wolle er gern darauf zurückkommen; der reifern, fortgeschrittenen: wenn es der ernstliche Wunsch und das Zutrauen ist, das euch leitet, so freut es mich, und ich danke euch. Aber ich möchte mir für die Beantwortung Zeit und Vorbereitung lassen und die geeignete Stunde und den Rahmen, in den ich sie spannen will, selber wählen.

In jedem der Fälle muss er gegebene Versprechen auch halten oder auf diese erklärend zurückkommen. Das scheint selbstverständlich zu sein; theoretisch ja, praktisch aber nicht. Hie und da ist es sträfliche Ver-

gesslichkeit, zuweilen auch Feigheit, die einen Lehrer solche Versprechen unerfüllt, solche Gelegenheiten ungestaltet vorbeiziehen lässt. Er büsst es mit dem Verluste des Vertrauens und seines Einflusses; leider mit Recht und leider oft ohne es zu merken.

Der erzieherische Mensch ist dem Zögling noch mehr ehrenmännliches Verhalten schuldig als dieser ihm. Kein Autoritätskrampf, keine wirklichen oder vermeintlichen Vorrechte des überlegenen Erwachsenen befreien ihn davon.

Indessen bedenke er auch Art und Eigenart seines Faches und die mehr oder weniger naheliegenden Themen und Gelegenheiten desselben zu solchen Aussprachen. Er würdige sein Alter und die berufliche und menschliche Erfahrung; und ob er Klassenlehrer, bzw. Hauptlehrer in einem führenden Gesinnungsfach oder „nur“ Fachlehrer in einem Nebenfach sei. Ist er Naturwissenschaftler, so darf er bei Fragen der obigen heiklen Art erst recht nicht im Naturhaften und Naturwissen verbleiben.

Der Lehrer übe Vorsicht bei solchen Gelegenheiten und naheliegenden Themen auch darum, weil die Abstraktionsfähigkeit der Jugend aus Erfahrungsmangel noch beschränkt ist und sie alles auf sich — erst recht im egozentrischen Zustand ihres Entwicklungsstadiumes! — und die Nächsten bezieht und münzt; und damit auch auf den oder die Lehrer, weil sie ferner ihre eigenen Wünsche und untergeordneten Begierden den andern zu unterschieben neigt, da auch ihre Motivkenntnis — siehe i n n e r e Erfahrung! — noch dürftig ist. Was wieder einen Hinweis bedeutet, wieviel konkreten, lebensanschaulichen Erfahrungs- und Weltstoff die Jugend nötig hat; wie sehr hier z. B. Geschichte, Kunst, Dichtung, Seelenkunde und Seelenführung — Seelsorge! — usw., beitragen können, und wie sehr ihre Wissensinhalte gesamt menschlich — ganz = „ganzheitlich“! —, also auch seelisch sittlich verarbeitet werden müssen. Die „Arbeitsschule“

auch von diesem Gesichtswinkel aus gesehen.

Kommt es vor und mit der Klasse zu solchen Aussprachen, welche die Geschlechtswelt des Menschen und sein Liebesleben berühren, so möge er den „Eingeweihten“ und Unwissenden vor allem das Wissen von dem *seelischen* Verhalten der Geschlechter mitteilen. — Denn gegen jede geschlechtliche Aufklärung in der Klasse haben wir uns deutlich genug ausgesprochen.

Er mag ihnen sagen, dass manches in ihnen dunkel und noch verworren ans Licht dränge und zu ihrem Besten gehöre. Dass die männliche und weibliche Seele nicht im Wesen, aber in ihrer Art verschieden seien, so dass sie berufen seien, sich zu ergänzen und gemeinsam die menschliche Seele bilden. Dass deshalb der Schöpfer ein Ergän-

zungssehen in die Geschlechter gelegt habe und die Liebe zwischen Mann und Weib gar nicht vom Körper aus voll verstanden werden könne, sondern zuerst und zuletzt von der Seele aus, von jener seelischen Polarität, die im Gesagten umschrieben sei.

Für Reinigung ihrer aus der Sinnenwelt getriebenen Vorstellungen, für Eindrücke und Gedanken befreienden Erlebens und Erkennens sind dem Erzieher besonders jene Alters- und Entwicklungsstufen dankbar, die so ums 18. Altersjahr mehr und mehr der Begeisterungsfähigkeit und dem schützenden Ideal sich öffnen.

Wer sich nicht vom Affekt befreit und von der Dumpfheit gereinigt hat, wer sich nicht „autoritär“ genug fühlt, wird besser die Hände auch von diesen Deutungen lassen!

Ibis.

Ethische Begriffe für den Gesinnungsunterricht

Stolz und Demut.

Unter *Stolz* verstehen wir das ungeordnete Streben nach eigener Auszeichnung. Es gibt auch ein geordnetes Streben nach Auszeichnung. Wenn ein Schüler seine Aufgaben gut macht, damit er im Zeugnis eine möglichst gute Leistungsnote, zum allerwenigsten aber eine befriedigende Fleissnote erhalte und im Leben vorwärts komme, so ist dieses Streben anzuerkennen. Ungeordnet ist das Streben nach Auszeichnung des eigenen Ich z. B. dann, wenn ein Schüler um Achtung wirbt, nur damit sein eigenes „Licht“ andere in den Schatten stelle. Ferner ist in seinem Streben nach Auszeichnung etwas nicht in Ordnung, wenn er sich bei Prüfungen unerlaubter Mittel bedient, abschreibt, sich einsagen lässt, wenn er „vergisst“, dass er seine Talente Gott und seine Fortschritte auch den Anstrengungen seiner Lehrer und den Opfern der Eltern und anderer Wohltäter zu verdanken hat. Der Stolz führt leicht zum Uebermut. Man glaubt dann ohne die — auch dem Talentierten notwendige — Anstrengung zum Erfolg zu kommen und verzweifelt leicht, wenn die eitle Hoffnung nicht in Erfüllung geht. Die

Eifersucht missgönnt dem andern die verdiente Ehre, weil man durch die dem andern geschenkte Anerkennung selbst in den Schatten gestellt wird. Oft sind die Kinder auch stolz auf etwas, woran sie selbst gar kein Verdienst haben, z. B. darauf, dass ihr Vater ein angesehenener Mann oder reich ist, dass sie schöne Kleider tragen können, usw. Der Stolz verleitet zum „Leben über den Stand hinaus“. Damit im Zusammenhang steht die Scheinheiligkeit, die sich nach aussen gebärdet, als ob man irgend einen Vorzug sein eigen nenne, den man in Wirklichkeit gar nicht hat. Die Stolzen gehorchen nicht gern, auch denen nicht, welche sie zu wirklichen, anstatt zu blossen Scheinerfolgen führen möchten. In jeder Sünde liegt Stolz, d. h. Auflehnung gegen Gott und sein Gesetz.

Die *Demut* ist dem Stolz entgegengesetzt und hemmt darum das ungeordnete Streben nach eigener Auszeichnung, indem sie uns unsere eigene Mittelmässigkeit der Wahrheit gemäss erkennen lässt. Der Demütige anerkennt die Tatsache, dass alles Gute, auch dasjenige, das er selbst besitzt, von Gott kommt. Er anerkennt dankbar die Verdienste anderer um seine wirkliche Tüchtigkeit (Eltern, Lehrer, Seel-