

Irrtümer und Erkenntnisse eines Lehrers [Fortsetzung]

Autor(en): **Frick, Heinrich**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **2 (1929-1930)**

Heft 11

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851181>

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 Ausdrucke 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.

lange nicht reif für den Orden eines Prügelpädagogen. Er steht unter Umständen unendlich hoch über seinem mit Psychologitis behafteten Kollegen, insbesondere, wenn er sich zur Pflicht macht, seine Kinder genau zu kennen; denn eines schickt sich nicht für alle.

Meinen angehenden Lehrern sage ich, nachdem sie in die Haupttatsachen der heutigen Jugendpsychologie eingeführt worden sind, etwa folgendes: Sucht ohne Körperstrafe auszukommen! Je mehr ihr dies zustande bringt, desto tüchtigere Pädagogen seid ihr (hier folgt die Zusammenstellung all der besprochenen Mittel, die zur Er-

reichung dieses Zweckes führen — es sind nicht nur psychologische). Sintemalen und alldieweilen aber das Kind kein göttliches, sondern eher ein Naturwesen ist, schadet es ihm nicht — im Gegenteil! — wenn es weiss, dass einmal ein Blitz aus heiterm Himmel fallen könnte. Dann aber darf sich das Donnern nicht den ganzen Tag hinziehen.

Das sage ich auch hier, und um mich von dem dadurch in mir entstandenen Schuldgefühl zu befreien, empfehle ich angelegentlich das ernste Studium der Ausführungen meines Mitreferenten.

Irrtümer und Erkenntnisse eines Lehrers.*)

Von Prof. Dr. Heinrich Frick, Zürich.

II. Wendung.

Vom neuen Standpunkt aus meine bisherigen Einstellungen und Erfahrungen zu beleuchten und auf Grund meiner neuen Arbeitsweise die Wendung möglichst scharf zu charakterisieren (soweit dies überhaupt angängig ist), soll der Zweck der folgenden Ausführungen sein. Um sie leichter verständlich zu machen, muss ich aber doch kurz auf die Arbeiten Eberhard Grisebachs eintreten, kurz, weil ich auf keinen Fall, am allerwenigsten hier, in den Fehler verfallen will, über die Arbeit von Grisebach zu schreiben, statt mit allem Nachdruck zu sagen, dass nur eigene ernste Durcharbeit der eingangs genannten Bücher für weitere Erkenntnis und eigene Arbeit fruchtbringend sein können.

Nachdem ich mich nach Schluss des Semesters gedanklich am Meer vertieft, auf der Rückreise quer durch Deutschland mich hauptsächlich in den Gallerien ästhetisch, dann im Militärdienst praktisch geprüft hatte, trat ich nach einem halben Jahr Unterbruch wieder in die Schulstube, fast ein weiteres Jahr prüfte ich meine neue Einstellung immer und immer wieder, bevor ich nun zur Feder greife. Nicht, ja nicht um Führer zu neuem Leben werden zu wollen, sondern ganz einfach, um Rechenschaft abzulegen über meine bisherige und jetzige Stellung zum Leben, zur Schularbeit, zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Endlich liess ich diese Worte ein weiteres Jahr zur nochmaligen Prüfung liegen.

Was ich von meinem Auslandssemester vor allem gelernt hatte, das sei vorweg gesagt und betont: bewusste grössere Bescheidenheit. Der Weg zur kritisch-pädagogischen Arbeit besteht in einem rücksichtslosen Kampf gegen die Ansprüche des eigenen Ich. Durch die immer wieder an mich selbst gerichtete, wirklich ernst genommene Frage, ob ich nicht an dem oder jenem

Misserfolg selbst Schuld trage, mit andern Worten, durch eine scharfe Selbsterziehung hatte ich geglaubt, ein besserer Mensch und Erzieher werden zu können. Jetzt erkannte ich und bekenne ich, dass ich mich auf einem höchst bedenklichen Wege befand: nämlich auf dem Weg der Selbsttäuschung. Ich war daran, die Grenzen des Erziehens durch einen systematischen Aus- und Aufbau zu überschreiten.

Der Kampf beruhte zunächst darauf, dass ich Grisebach's Kritik ernst nahm, für mein ganzes Leben ernst nahm. Dass ich jeden Vorwurf in seinen Büchern ganz persönlich auffasste, als Vorwurf gegen mich selbst, gegen mein eigenes Ich. Die bewusste Bescheidenheit als Vorbereitung zu wirklichem Leben (nicht als Zweck!) beruht nun weiter darauf, dass ich nie müde werde, diesen Kampf gegen mein Ich immer wieder neu zu kämpfen. „Die Natur des Menschen ist nicht gut, sie ist böse: es gehört zum Wesen des Ich, sich unbegrenzt zu entfalten“, sagt Grisebach in seiner „Kritischen Ethik“. 4) Wenn ich den Kampf gegen den Dämon in mir aufgabe und auf andere in meinem Sinn zu wirken versuche, in erzieherischer Absicht, dann überschreite ich meine Grenzen als Erzieher und werde zur Gefahr für mich, meine Schüler, meine Mitmenschen.

„Erziehung ist die problematische Wechselwirkung von Ich und Du, die zwischen allen Menschen bestehen kann“. 5) Das, zusammen mit dem vorhin zitierten Satz, ist die Schicksalsklinge für den Pädagogen, die Grisebach in den „Grenzen des Erziehers“ geschärft hat. Es ist ein Entweder-Oder! Entweder ist es mir völlig ernst, die Wechselwirkung problematisch zu nehmen oder aber den Graben zwischen ich und du durch irgend ein Axiom zuzudecken, mich also über den Graben als Graben hinwegzutäuschen und auf diese axiomatische Brücke eine Erziehungswissenschaft zu gründen. Entweder trete

*) Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Bewilligung des Autors gestattet.

4) Seite 469.

5) Grenzen des Erziehers . . . , Seite 11.

ich in diese Wechselwirkung von Mensch zu Mensch ein und habe damit teil an wirklichem Geschehen oder aber ich erziehe in einer irgendwie auf Grund des Verstandes oder Gefühls konstituierten und abstrahierten Wirklichkeit. Entweder ziehe ich rücksichtslos die Konsequenzen aus allen meinen bitteren Erfahrungen und Enttäuschungen, oder aber ich lebe weiter der Illusion einer verhistorisierten Gegenwart und verführe weiter meine Schüler zu einem Idealismus, von dem ich wissen könnte, dass er sie der Welt entfremdet und zu schwersten Erschütterungen führen kann.

III. Selbstkritik.

„Meine Verantwortung besteht in einer Beobachtung der Grenzen, in der Verpflichtung, der Versuchung einer Grenzüberschreitung auszuweichen, den absoluten Anspruch abzulehnen.“⁶⁾

Wie ich schon andeutete, bin ich heute überzeugt, dass in meinem tiefen Verantwortungsgefühl viele meiner bisherigen Enttäuschungen begründet sind. Das ist wohl ein sehr überraschendes Wort für die, welche mit bester Absicht aus ihrer Selbstgewissheit heraus einen Gottesdienst am Ich predigen. Damals wäre ich durch eine solche Behauptung auch in Entsetzen geraten. Aber heute weiss ich, dass dieses Verantwortungsgefühl vor dem Ich nicht Grundlage der Gemeinschaft sein kann, sondern jede wirkliche Gemeinschaft auflöst. Mit solchem Verantwortungsbewusstsein dem eigenen Ich gegenüber in die Schulstube treten, bedeutet, dort nicht nur in sachlicher, sondern auch in rein menschlicher Hinsicht ein Reich der Autorität aufrichten. Es bedeutet, mein Ich in seiner Selbstherrlichkeit herrschen zu lassen, es verführt zur Despotie. Aus der Selbstgewissheit heraus suche ich den Menschen zu bilden nach meinem Bilde. In dieser Selbstgewissheit liegt meine Weltanschauung. Sie umfasst eine Anschauung über das Tun und Lassen meiner Selbst, meiner nähern und weitem Umgebung. Jedes mir zum Bewusstsein gelangende Geschehen wird in Bezug auf diese feste Position gerichtet. In meiner Selbstgewissheit ahne ich das Unendliche, Gott. Ich bin sein Werkzeug, meine Selbstgewissheit ist sein Werk. In meiner Selbstgewissheit bin ich Richter. Genau genommen bin ich also aus dieser bewussten und geahnten Selbstgewissheit mit Gott identisch, ich bin in ihr unfehlbar. Daher lässt mich jede Täuschung an mir und damit an Gott und der Menschheit verzweifeln. Nicht die unerhörte Anmassung meines Ichs wurde dabei empfunden, weil doch meine Überzeugung in heiligster Selbstgewissheit wurzelte. Nein, die Enttäuschungen liessen mich am Sinn des Lebens verzweifeln. Schlimme Erfahrungen stellen es als fraglich hin, ob überhaupt meine Mitmenschen meiner Erziehung würdig sind, ob sie überhaupt erziehbar sind, das heisst, ob überhaupt die Menschheit zu einem besseren Diesseits zu führen sei.

⁶⁾ Grenzen des Erziehers . . . , Seite 283.

Unter solche Selbstverantwortung, unter solchen Stolz musste ich einen Strich machen. Nur so konnte ich in die wirkliche Verantwortung eintreten. Dort erst ist der Boden der Erziehung. Nur so konnte ich hoffen, in die wirkliche Verantwortung einzutreten zu meinen Schülern, zu meinen Kollegen, zu meinen Mitmenschen.

Ich hatte also kein Recht, so intensiv auf die Jugend zu wirken in impulsiver Art, auch wenn ich, historisch gesprochen, der beste Mensch gewesen wäre. Als Mathematiker kann ich meinen Schülern Führer sein, also dort, wo ich streng sachlich bin, im Reich des Logischen und Psychologischen. In die Erziehung, in die wirkliche Verantwortung trete ich nur ein durch Aufgeben jeder Autorität, Erziehung also verstanden als Teilnahme an der Gegenwart, am problematischen Geschehen zwischen meinen Schülern und mir. Auf diesem ethischen Felde stehe ich meinen Schülern einfach als unwissender Mensch dem unwissenden Menschen gegenüber. Wohin der Weg in der wirklichen Erziehung geht, welches Ziel den Schülern und mir als Menschen gesteckt ist, das weiss ich nicht, das weiss ich also genau so wenig wie der Jüngere oder der Aeltere. Von der ethischen Zukunft kann ich nichts aussagen und also nicht in diese Zukunft führen. Gegenüber der Zukunft habe ich mich genau so zu bescheiden, wie der Schüler, wie der ältere Freund. Jedes du sollst oder du sollst nicht führt ja nur in eine Ordnungswelt, zu einer objektiven Grundlage wirklichen Geschehens selbst, zur Auseinandersetzung der Menschen, die in einer wirklichen und nicht bloss einer irgendwie abstrahierten, logisch konstituierten Gemeinschaft leben. Wirkliche Verantwortung ist gebunden an das Einmalige, an das Hier und Jetzt: Ich darf meinen Schülern nicht ausweichen. Nur wenn ich in die problematische Wechselwirkung wirklich eintrete, ist Erziehung. Die Mittelschule, wie jede Schule, kann also nur durch die Selbstbescheidung der Lehrer Erziehungsschule werden, wobei auch die Selbstbescheidung an sich diese noch nicht gewährleistet. Sie kann Erziehungsschule werden durch Aufgeben der Autorität dort, wo sie über eine scheinbare Brücke von ich und du schreiten müsste. Meine Liebe zur Jugend ist heute so heilig wie damals, und doch wirkt sie sich ganz anders aus. Meine damalige Liebe führte mich ohne mein Wissen in Versuchung, die Verschiedenheit zwischen dem Schüler und mir aufzuheben. Meine heutige Liebe zur Jugend anerkennt das Anders-sein des Schülers, das meine Enttäuschungen mir so schmerzlich zum Bewusstsein gebracht hatten, als Tatsache und hebt den Gegensatz zwischen dem Schüler und mir nicht auf, im Gegenteil, sie wacht darüber, dass ich den Schüler nicht auf Grund angemasster Autorität zu einem Trugbild der Wirklichkeit hinführe, in eine verstandesmässig oder gefühlsmässig konstituierte Welt, aus der er mit Entsetzen bald aufwachen müsste. Die Liebe zu meinem Schüler als Menschen gebietet mir, ihn als einen andern Menschen zu respektieren.

Wenn ich S. . . . sagte, dass meine Einstellung aufs Ganze ging, so war doch damals Voraussetzung, dass jede Aeußerung des Schülers als Ausfluss genommen wurde eines objektiv genommenen momentanen ganzen Menschen, mit andern Worten, aus jeder Aeußerung wurde logisch, psychologisch oder einfühlend auf einen Zustand geschlossen, dieser Zustand in Beziehung gesetzt zu einem Idealzustand, um von hier aus zu richten und richtend zu erziehen. So erschien ein unvorbereiteter Schüler, ein zu spät kommender Schüler, ein Schüler, der ein Buch vergessen hatte etc. ganz einfach als pflichtvergessen wenn er wenigstens nicht einigermaßen plausible Gründe für seinen Fehler namhaft machen konnte. Ich hielt es damals durchaus für meine Pflicht, nun von Pflichten zu reden, von der Zuverlässigkeit des Mannes, vom Hochgefühl erfüllter Pflicht, von der Achtung vor der Pflichterfüllung an sich, in welcher Stellung sie immer geübt wurde. Ein reiches Beispielmaterial stand mir zur Verfügung. Mit Hilfe meiner philosophischen und historischen Kenntnisse; von Verstand und Phantasie konnte ich mich in eine Ekstase hineinreissen lassen, um eben so recht zu erziehen. Die Worte heilig und tief wurden dabei stark abgenützt.

Wenn die Sache nicht sehr ernst wäre, könnte ich heute darüber lächeln. Aber ich erschrecke in Gedanken, wie sehr ich wohl oft Unrecht getan habe, gerade dort, wo ich es zuletzt gedacht hätte. Nämlich dort, wo man alles am ernstesten nahm. Jene Hohen-Lieder der Pflichterfüllung waren doch wohl im Grunde genommen ganz einfach und kurz gesagt Selbstverherrlichungen, Versuche zu Selbsterhöhungen. Wie etwa ein Pfarrer nach einer herrlich gelungenen Predigt sich selbst aufs Neue in gute Vorsätze stürzt. Die Handlungen des Schülers sind wie die jedes Menschen bezogen auf sein Ich. Aber die kritische Ethik spaltet hier haarscharf die Tätigkeit dieses Ich in ein Innen und Aussen, in die Beziehung dieses Ich auf einen toten oder lebendigen Gegenstand, der souverän von diesem Ich beherrscht wird (dieser Gegenstand kann auch ein Mensch zum Beispiel als Untergebener oder ein psychologisch gefasstes Du sein) oder aber ein anderes Ich, das nicht beherrscht wird, in dem das erste Ich seine Begrenzung erfährt. Das Vergessen des Buches ist ein Verstoss gegen die Ordnung, also ein Verstoss gegen eine technische Welt. Die gemeinsame Arbeit am Objekt muss diese Ordnung voraussetzen. Wenn ich jetzt diese Ordnung mit den höchsten Werten identifiziere, ihre Verletzung als moralisches Manko hinstelle, so bedeutet das ein Triumphieren der objektiven Welt, was ich ja durchaus nicht hatte erreichen wollen. Ordnung ist Schale, ist Form, aber nicht Inhalt. Damit ist zugleich gesagt, dass ja diese nicht etwa zu vernachlässigen wäre, dass es gleichgültig wäre, ob der Schüler das Buch vergisst oder nicht. Im Gegenteil: mit aller Schärfe ist genaue Gesetzeserfüllung zu verlangen, als Lehrer bin ich auch Hüter der Gesetze, die im Schulhaus gelten: Pausenordnung, Disziplin etc. Da gilt unbedingter Gehorsam, soweit dies

möglich ist. Aber ebenso scharf ist darauf zu achten, dass diese Gesetzeserfüllung noch kein Teilnehmen an der Gegenwart bedeutet, also noch keine Erziehung ist.

Darum rege ich mich nicht mehr auf, wenn einer ein Buch vergisst. Er verstösst damit gegen eine objektive Welt, mit der ich mich als Hüter der Ordnung, aber nicht als Mensch identifiziere. Da einer aus meist sehr menschlichen Gründen etwas vergessen kann, verlange ich zunächst dann, wenn einer das erste Mal etwas vergisst, nicht einmal eine Entschuldigung, schon darum nicht, damit der Schüler nicht in Versuchung gerät, irgend etwas Unwahres zu sagen. Dass er den Gegenstand vergessen hat, sehe ich ja. Vergisst er etwas in einem Quartal ein zweites Mal, so strafe ich ihn. Ich ärgere mich aber auch das zweite Mal nicht. Die Strafe ist wieder nicht eine Auseinandersetzung zwischen ihm und mir als Menschen, sie ist von vornherein festgesetzt und nicht problematisch, sie besteht im Freiheitsentzug für eine oder zwei Stunden. Bedenklich wird die Sache bei mehrmaligem Ueberschreiten des Gesetzes, doch warum hier darüber theoretisieren, es ist mir noch nie vorgekommen. Es muss aber doch darauf hingewiesen werden, dass dann eine Gefährdung der Gemeinschaft zwischen mir und dem Schüler eintreten kann. Ich kann mit einem Schüler nur dann als Mensch zum Menschen verkehren, wenn er anständig ist, d. h. ebenfalls selbstbescheidend. Dazu gehört aber auch das Berücksichtigen der Regeln des Anstandes, der Aufrichtigkeit, alles Dinge, die nicht das Leben selbst ausmachen, aber doch äussere Voraussetzungen dafür sind.

Dass ich sozusagen mit jedem Atemzug im Anfang meiner Lehrtätigkeit Lehrer war, beruht wieder auf der geistigen und seelischen Disziplinlosigkeit gegenüber dem Entweder-Oder des „Innen und Aussen“. Die Gewissensqualen, ob ich mich zum Lehrer eigne oder nicht, waren vollständig begründet, so lange ich derart meine Grenzen als Erzieher überschritt. Sie fallen weg, sobald ich scharf unterscheide, ob ich in eine technische (die Ordnung betreffende) oder humanistische (die Mathematik betreffende) Welt eintrete und dort im Rahmen der Vernunft mit methodischem Geschick, psychologischem Verständnis, natürlicher Begabung und Konsequenz herrsche, oder aber ob ich in die Problematik zwischen dem Schüler und mir unter Aufgabe alles Besser- und Mehrwissens über Himmel und Erde eintrete, oder endlich aber mich dieser Problematik entziehe und nur Lehrer, Amtsperson bin, also mich der Erziehung entziehe. Gerade die Schärfe des Auseinanderhaltens von Erziehung und Bildung hat mir Depressionen durch schlechte Klausurarbeiten erspart. Dadurch, dass ich dann diese Enttäuschungen auf das Gebiet des Objektiven beschränkte, und auf diesem Gebiet sachlich die Konsequenzen zog für mich als Lehrer der Mathematik. Damit kann ich mich um so schärfer, um so rücksichtsloser prüfen, ob nicht die Methode zu verbessern wäre, ob ich in den Anforderungen konsequent gewesen sei, genügend Uebungen veranstaltet hätte etc. Diese Auseinandersetzung

mit mir selbst und mit den Schülern als Schüler trübte das rein menschliche Verhältnis zu meinen Schülern nicht mehr, es lässt mich als Lehrer besser werden, Lehren ziehen für meine Lehrtechnik, aber ich bilde mir nicht ein, dass ich mich als Mensch bessere und stelle mein Besserwerden also auch nicht mehr in Frage. Und da der Sinn des Lebens jetzt ganz einfach darin besteht, dass ich in die wirkliche Verantwortung eintrete, und der Auseinandersetzung mit den Schülern und den Mitmenschen nicht aus dem Wege gehe, d. h. das Nachdenken über den Sinn des Lebens aufgebe, so kann es auch nicht mehr vorkommen, dass Lehrerenttäuschung mich am Sinn des Lebens zweifeln lassen könnte.

Gewiss war ich immer bestrebt gewesen, die Mathematik so sauber als möglich zu lehren. Aber es war doch etwas ganz Anderes, wenn ich das Erzieherische nun streng vom Bildenden schied. Das Erzieherische kann ich nicht vorbereiten, methodisch ordnen, abwägend sichten. Ich müsste mir denn ein Bild der Schüler machen, mir ein Ziel stecken für die Erziehung: dann aber bilde ich, arbeite ich in einer eingebildeten Welt und stehe nicht mehr in der realen, sondern in einer selbstischen Wirklichkeit, eben in der humanistischen Welt drin. Dann schreite ich wiederum über die nicht aufhebbare Fremdheit zwischen meinen Zöglingen und mir mehr oder weniger brutal hinweg. Die geistig-seelische Vergewaltigung des Zöglings durch den Lehrer kann sogar noch grösser sein, wenn der Lehrer mit Hilfe grösserer psychologischer Kenntnisse den Jüngling genau zu kennen und damit um so mehr sich berechtigt glaubt, seine erzieherischen Massregeln zu wählen und konsequent durchzuführen. Der Staat, der mich als Mathematiker anstellt, sollte diese scharfe Scheidung von Wissenschaft und Wirklichkeit sogar von mir verlangen, wenn ihm an einer wirklichen Gemeinschaft innerhalb der Staatsordnung liegt. Und es sollte doch jedem Staat daran liegen, dass das Leben innerhalb des Staates nicht durch die Gesetze erstickt, d. h. das Leben Schematismus, leeres Erfüllen des Gesetzes werde. Die Anstellung durch den Staat verpflichtet mich zu einer sauberen und gut verständlichen Lehre der Mathematik, damit der Schüler in diesem Fache die für die Reife für das Hochschulstudium geforderten und gesetzlich festgelegten Kenntnisse und Fertigkeiten besitze. Ueber den Erfolg meines Unterrichtes habe ich Rechenschaft abzugeben. Das kann an Hand einer Prüfung und von Schulbesuchen geschehen, die also Auskunft geben über die Möglichkeit logischer Schlüsse und ihrer Anwendungen im Zahlgebiet und im Raum. In den ersten Stunden der analytischen Geometrie der Ebene liegt mir daran, die Voraussetzungen möglichst scharf herauszuschälen und das Methodische hervorzuheben, um es auch gegen andere Gebiete (graphische Darstellung, synthetische Methode) abzugrenzen. Es ist mir wichtig, die Schüler

darauf hinzuweisen, wie je nach der Definition, je nach der Voraussetzung die Folgerungen sich notwendig ergeben, dass ich einmal gewählt, konsequent dabei bleiben müsse. Es lag mir daran, sie auf die verschiedenen Arten Geschichte hinzuweisen auf Grund verschiedener Voraussetzungen, um ihnen auch das Relative jeder Geschichtsdarstellung zu bedenken zu geben und sie bei solchen Gelegenheiten auf die Gefahr des Historismus hinzuweisen. Der mathematische Unterricht von heute ist sich der Aufgabe bewusst, durch Anwendungen anregender und fruchtbarer zu wirken, das Interesse zu wecken und zu vertiefen, ja zu verankern an Beispielen der Technik und des täglichen Lebens überhaupt. Es muss hier aber mit aller Klarheit gesagt werden, dass es sich hier immer nur um Hinweise auf eine technische Wirklichkeit, nie um die problematische Beziehung von Mensch zu Mensch handeln kann, genau so wenig, wie Logik das wirkliche Leben, d. h. das Leben der sich widersprechenden Menschen begreifen kann. Eine Anwendung der Mathematik ist nur dort möglich, wo ihre eigenen Grundlagen gelten, also nur im Reiche des Logischen. Sauberkeit im Innern, Wahrhaftigkeit gegen Aussen garantieren mir noch keine Teilnahme am wirklichen Geschehen, sie sind Grundmauern einer humanistischen Welt. Auch die beste, die lebendigste Methode kann das wirkliche Leben nie ergreifen. Gewiss kann gemeinsame Arbeit an einem gemeinsamen Objekt, z. B. an einem mathematischen Problem, Menschen zusammenführen, aber in dieser Arbeitsgemeinschaft, in der jeder auf das gemeinsame Objekt gerichtet ist, sei es technisch, künstlerisch (im Deutsch- und Geschichts-Unterricht) geschieht die Auseinandersetzung, so lange sie auf das Objekt konzentriert ist, in einer objektiven Welt, um so intensiver, je intensiver die Aufgabe die daran Beteiligten erfasst hat. Das Interesse des Schülers ist um so mehr engagiert, je mehr er sich der Aufgabe hingibt, sich also in eine abstrakte oder abstrahierte Welt verliert. Da ist der Lehrer Autorität, da ist er Führer, da kann er zum Führer bilden, da kann, ja darf er hinreissend sein. Je mehr er dafür begabt ist, um so grösser ist aber für ihn auch die Gefahr, diese Welt für die wirkliche Welt zu nehmen und die Schüler glauben zu lassen, dass die Hingabe an diese objektive Welt, (auch wenn es sich um die Behandlung eines Gedichtes handelt und die Hingabe seelisch ist, auch wenn es sich um Musik handelt und die Hingabe den ganzen Menschen zu erfassen scheint, auch wenn die Hingabe Geschlechtsliebe ist), dass diese Hingabe für das ganze Leben genommen wird. Diese Hingabe, die doch nichts anderes bedeutet als ein mehr oder weniger völliges Identifizieren des Objektes mit dem Ich. Gerade glänzende Lehrer können also für die Jugend, Pfarrer für die Gemeinde, Politiker für ihre Partei und ihr Volk zur Gefahr werden, indem sie bewusst führen und verführen.

(Schlussteil folgt im Märzheft.)