

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 13 (1940-1941)

Heft: 1

Artikel: Der Umgang mit dem Schulkind und das Problem der Strafe

Autor: Zulliger, Hans

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850626>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.01.2025

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

Darum gelangen wir an Sie, Herr Ministerpräsident, um Sie zu ersuchen, in diesem Sinne bei den Hochschullehrern, die Ihnen ihr ganzes Vertrauen entgegenbringen, zu intervenieren.“

Wir Schweizer können wohl nicht voll ermessen, welche Bedeutung eine solche Kundgebung aus den stark atheistisch beeinflussten Kreisen der französischen Lehrgewerkschaften besitzt. Sollten wir feiger sein?

Neben dieser innersten Entscheidung, die armseelige Alltäglichkeit unseres Lebens in die Gegenwart dessen zu stellen, von dem wir singen, daß alles Leben aus ihm ströme, braucht es wohl auch einen zweiten Entscheid, den nämlich, auch unsere liebe alte Schularbeit neu zu beginnen. Wir selbst werden den reichsten Gewinn davontragen, wenn wir uns entschließen zu ganz sachlicher, strenger Präparationsarbeit in den alten Stoffen, die wir schon zehnmal „durchgenommen“, und in denen wir noch immer am Gängelband eines Leitfadens oder Übungsbuches dahintrotten. Das wird weit führen. Zum Durchdenken ganzer Fächer nämlich, ganzer Lehrgänge und der einzelnen Lektionen; aber auch zu eigenem Aufbau der alten Dinge aus neuen Bausteinen unserer und der Schülerumwelt und zu neuen Arbeitsmöglichkeiten für unsere Kinder.

Hinzu kommt zweitens der Entschluß, ganz neu die Möglichkeiten und Bedürfnisse der kindlichen Seele durchzudenken. Oder ist es etwa in Ordnung gewesen, wenn ganze Wochen hindurch strengste Lernerarbeit verlangt wurde und nur etwa in einer knappen Vorlesehalbstunde am Wochenende oder alle vierzehn Tage das Gemüt trinken konnte, ohne durch eine Wissensfrage aufgeschreckt zu werden?

Ich will an eine neue Bereitschaft zu körperlicher

Schulung im weitesten Sinne, wie ich sie oben angedeutet, nur eben nochmals erinnern.

Worum es geht, das sind nicht Neuerungen und kostspielige Umstellungen, sondern eine verantwortliche Arbeit aus letzten Tiefen selbständiger geistiger Durchdringung. Jede Einmaleinsreihe, jede Grammatikübung, jede Sittenlehrstunde, jede Turnübung durchgestaltet zu wissen aus ernster, gründlicher Besinnung aus das hier gerade Wesentliche, das ist unser Ziel.

So wird an uns ein Wunder, das eigentliche Berufswunder, geschehen. Wer das erkennt, dem öffnet sich erst der Blick für die Herrlichkeit des Gestaltens in der einfachsten Lehrerarbeit, bei bescheidensten Verhältnissen und ohne alle große Apparatur. Die nötigen Hilfsmittel entstehen nämlich dann unter unsern Händen täglich von selbst.

Es geschieht das Wunder, daß das Leben in der engen Schulstube drin tatsächlich auch dem neu wird, der durcharbeitet, was er schon zwanzigmal durchgepflügt. So aber wird unser ganzes Berufsleben neu. Es wird zu einer beglückenden und begeisternden Sache. So allein lohnt sich's, Lehrer zu sein. So wird man ein Arbeiter, der seine Sache recht macht. Vielleicht einer, der mit Ernst Wiechert („Das einfache Leben“, S. 121) erkennen muß, daß „dem Menschen wohl nicht mehr gegeben sei, als in dem kleinen Umkreis seines Lebens das Rechte zu tun“.

Für anderes aber ist doch wohl kein Raum mehr in dieser unserer harten Zeit. Gesegnet aber sei diese Zeit, wenn sie uns wirklich die Krisis bringt, aus der wir, im Innersten genesen, hervorgehen als befreite, frohe, gehorsame Menschen Gottes und als schlichte, glückliche Gestalter unserer Schularbeit.

Der Umgang mit dem Schulkind und das Problem der Strafe.

Von HANS ZULLIGER, Ittigen.

Die doppelte Aufgabe des Lehrers.

Wenn wir vom Umgang des Lehrers mit dem Schulkinde sprechen, dann haben wir weniger die Lehr- und vielmehr die Erziehertätigkeit im Auge. Es bleibt unbestritten, daß wir auch vermitteltst des Unterrichtens erziehen; wir bilden die Schärfe der Sinne, die Beobachtungsfähigkeit, das Gedächtnis; wir gewöhnen das Kind zur logischen Disziplinierung seiner Gedankengänge; wir wecken und fördern die intellektuellen Gaben und wissen, daß wir dabei auch auf den Willen und das Gemüt des Schülers einwirken und so lenkenden Einfluß gewinnen auf seine Charakterentwicklung.

Mit dem Worte „Erziehungstätigkeit“ möchten wir jedoch die unmittelbare und direkte Willens- und Gemütsbildung bezeichnen.

Unsere Arbeit strebt bekanntlich zwei Ziele zugleich an: der Lehrer will dem Kinde bestimmte

Wissensinhalte vermitteln, von denen er sich verspricht, sie seien für den zukünftigen erwachsenen Bürger notwendig und für ihn nützlich. Das Kind soll sie sich aneignen und damit operieren können; und er will Charaktere erziehen, die sich später trotz ihrer Eigenart in die Gemeinschaft der Erwachsenen einfügen können.

Die erstgenannte Aufgabe ist die leichtere. Die andere ist nicht nur die schwierigere, sie ist auch die wichtigere. Denn reiches Wissen und dessen Verwendung beglücken nur dann, wenn sie von dem Fundamente eines gediegenen Charakters ausstrahlen. Ist im Gegenteil die charakterliche Basis eines Menschen zweifelhaft, dann wirkt sein Wissen oft unheilvoll, weil es zu gemeinschaftsfeindlichen Zwecken verwendet wird.

Es wäre nun zu untersuchen, weshalb die Schule je länger desto mehr ihr Augenmerk der Erziehung

im Sinne der Charakterbildung zuwenden muß; warum sie je länger desto weniger sich darauf beschränken darf, nur zu unterrichten. Wir wollen den Hauptgrund rasch umreißen. Die Struktur der Familie und ihre erzieherischen Einflüsse auf die heranwachsende Jugend sind anders geworden. In den vorwiegend bäuerlichen und kleinhandwerklichen Betrieben früherer Zeit waren beide Eltern zuhause; sie konnten ununterbrochen den Nachwuchs überwachen. Großeltern, Onkel und Tanten, treue Dienstleute, Gesellen und Mägde halfen ihnen dabei, und das einzelne Kind polierte seine Ecken und Härten inmitten all der Widerstände einer meist beträchtlichen Geschwisterschar ab. Frühzeitig ordnete der Vater den Buben, die Mutter das Töchterchen in den Arbeitsprozeß der Familie ein, und die heute insbesondere in unseren Städten brennend gewordene Frage der Freizeitbeschäftigung bestand überhaupt noch nicht. Mit der Industrialisierung unserer Gegenden wurde die Familiengemeinschaft kleiner und zugleich lockerer. Eines, oft beide Eltern gingen des innigen Zusammenhanges mit dem, oder den sehr wenigen Kindern verloren, weil der Arbeitsplatz kaum mehr ans Wohnhaus gebunden ist; die mannigfachen und verschiedenartigen erzieherischen Einflüsse und gemeinschaftsbildenden Notwendigkeiten von einst kommen heute in Wegfall.

Dagegen beansprucht die Schule mit der Einführung zahlreicher neuer Fächer die Zeit der Kinder mehr und mehr.

Die Schule ersetzt das Elternhaus, und es ist folgerichtig, daß sie mehr als früher auch dessen erzieherische Aufgaben übernehmen muß. Sie darf sich nicht allein mehr darum kümmern, ob der Schüler fleißig am Unterricht teilnehme, daß er seine Aufgaben richtig mache, in den Lektionen sein Bestes leiste und seine intellektuellen Talente und Begabungen übe und entwickle; sie ist um sein ganzes Wesen besorgt. Sie schafft soziale Hilfsinstitutionen und den schulärztlichen Dienst für sein körperliches Wohlergehen, und sie bemüht sich um seine seelische Wohlfahrt.

Der Lehrer achtet darauf, was seine Schulkinder niederdrückt oder froh stimmt, welche Nöte und Konflikte sie bedrängen; er fragt sich, ob die Heranwachsenden zuverlässig, treu, ehrlich, ausdauernd, kameradschaftlich und so weiter — ob sie eigensüchtig, trotzig, nachträgerisch, bequem, oberflächlich, verschlagen und so weiter seien — er interessiert sich für ihre Tugenden und Untugenden, für ihre konkreten Eigenschaften und sucht sie in der Richtung der Ideale zu beeinflussen. Er müht sich ab, die schlimmen Regungen zu unterbinden, rohe Kräfte zu verfeinern, zu kanalisieren und höhern Zwecken und Zielen dienstbar zu machen — er treibt Charaktererziehung.

Gewiß wäre es Irrtum und Ungerechtigkeit, wenn jemand behauptete, die Lehrerschaft vergangener Zeiten hätte dies nicht auch angestrebt und getan; wir sind heutzutage jedoch genötigt, es noch viel mehr und bewußter anzustreben und zu tun.

Deshalb beschäftigen wir uns mit der Frage des Umgangs mit dem Schulkind und mit dem Problem der Strafe. Wir möchten uns darüber Rechenschaft geben, in der Hoffnung, etwas für unseren schweren Beruf zu lernen, das uns in der Praxis weiter bringt.

Der Umgang mit dem Schulkind und die Art, wie wir strafen, sind in höchstem Maße ausschlaggebend für die von uns angestrebte Charaktererziehung. Sie sind aber weniger von unseren denkerischen Funktionen abhängig und bedeuten vielmehr eine Ausstrahlung unserer eigenen Gemütslage, des Temperamentes, des Charakters, unserer Persönlichkeit. Von der glücklicheren oder weniger glücklichen Persönlichkeit eines Erziehers hängt weitgehend der Erziehungserfolg ab. Denn das, was wir im Begriffe „Persönlichkeit“ zusammenfassen, wirkt, steckt gleichsam an, zwingt die Umwelt zu Reaktionen, fordert die Persönlichkeitsäußerungen des Partners heraus.

Wir müssen also die Persönlichkeit des Lehrers untersuchen.

Gewiß gibt es keine zwei Menschen mit gleicher Persönlichkeit; aber es gibt Gruppen von Menschen, die in ihrer Persönlichkeit ziemlich übereinstimmen. Wir reden von „Persönlichkeitstypen“.

Wenn wir jetzt ihre Vertreter unter der Lehrerschaft schildern und ihre Wirkung auf die Schüler skizzieren, sind wir uns der mehr oder minder verallgemeinernden Darstellung bewußt und setzen zahlreiche Zwischenstufen und Ueberschneidungen voraus. Wir sind also zu Vereinfachungen gezwungen. Doch gehen wir dabei nicht so weit, daß wir so grobschlachte Behauptungen aufstellen wie jene, die kurz und bündig urteilen: „Wie der Lehrer, so die Schüler!“ In solchen Sentenzen ist gewiß ein Korn Wahrheit enthalten, jedoch nicht die ganze Wahrheit. Das Korn ist nämlich nicht größer, als wenn jemand sagte: „Wie die Schüler, so der Lehrer!“, was nur darum weniger geistreich erscheint, weil es den Erwachsenen in die passive Rolle versetzt. In einer Schule agieren und reagieren aber sowohl der Lehrer, wie auch die Schüler, und das Spiel und Gegenspiel beider Parteien macht den „Umgang“ aus.

Wir wollen die Lehrerpersönlichkeiten in Gruppen einteilen und betrachten. Damit wir uns nicht in der Blässe theoretisch-psychologischer Begriffe verirren, sehen wir uns ein jedesmal einen Vertreter des betreffenden Typus an. Die Bilder muß ich meinem eigenen Erfahrungskreis entnehmen; sie könnten aus dem Erfahrungskreis anderer ersetzt und ergänzt werden.

Introversive Lehrertypen.

Greifen wir zunächst eine Gruppe heraus, die wir als stark insichgekehrte, introversive Naturen bezeichnen könnten.

Ein Lehrer dieses Typus ist ein Mensch, der nach außen hin nicht viel Aufhebens macht. Er ist still, fein und die Ruhe selbst. Sein Leben und Erleben geht nach innen. Alles wird überlegt, bedacht, „verwerkt“. Er ist ernst, ohne etwa traurig gestimmt zu sein, und er ist keinesfalls das, was man als „Löwen der Gesellschaft“ kennzeichnet. Eher ist er ein wenig Eigenbrödler, meist wenig beweglich, sportlich und betriebsam, eher langsam und äußerlich ungewandt. Manchmal nimmt er die Gestalt des weltfernen Träumers an, der irgend einer Liebhaberei stark anhängt.

In der Schule hat er große Mühe, jedenfalls am Anfang, oder wenn er eine Klasse übernehmen muß, die ihn noch nicht kennt. Die Schüler verstehen zunächst seine Schwerblütigkeit kaum. Sie suchen ihn mit Neckereien, Streichen, mit ihrem Spott aus dem Häuschen zu locken; aber er ist viel zu besinnlich, um sich zu einer impulsiven Handlung, zum Dreinfahren und Aufbrausen hinreißen zu lassen. Den Bubenstücklein steht er ziemlich hilflos gegenüber. Er versteht sie nicht gleich, hat viel Zeit nötig, darüber nachzudenken und zu einer Reaktion zu kommen. Lange erwägt er Strafen, denn das Strafen ist ihm Pein. Gern zieht er sich wie die Schnecke in ihr Häuschen in seine geruhsame Klause zurück, wo ihm niemand seine Kreise stört.

Die tiefer angelegten Naturen unter seinen Schülern fühlen aber bald die Kraft seines inneren Haltes, sie ahnen aus Gesprächen mit ihm die Wucht seiner Gesichte, die Intensität seines Wesens, und allmählich und mehr und mehr beginnt ihm die Klasse zu schätzen. Aus meiner Jugendzeit erinnere ich mich eines Deutschlehrers, den ich — rückblickend — zu den introversiven Typen zählen muß.

Zuerst hatte er viel unter uns zu leiden. Er war uns, wie wir meinten, zu lau und zu phlegmatisch. Mit Wonne spielten wir ihm Streiche. Es belustigte uns, wenn er dann mit herabhängenden Armen vor uns stand und seine Augen in die Ferne richtete, als könnte er durch Mauern sehn. Er schüttelte leicht den Kopf und sagte etwa: „Das hätte ich einem Lehrer gegenüber nicht getan!“, oder: „Bist du noch so sehr ein Kind, daß du nicht fühlst, du müßtest dich eigentlich schämen?“, dann auch: „Ich könnte dich deinem Vater verzeigen. Vielleicht würde er dich prügeln, und du hättest es verdient. Mach du mit deinem Gewissen selber ab!“

Solches Verhalten betrachteten wir als Schwäche, und wir höhnten darüber. Jedoch, was wir auch unternahmen, er änderte sich nicht und blieb beharrlich der Gleiche. Da trug er uns einst ein paar Gedichte vor. Von dieser Lektion waren wir seltsam

beglückt, keiner von uns wußte, warum. Heute würde ich sagen, wir empfanden die Wärme, die Kraft, die verhaltene Begeisterung. Nach und nach merkten wir, daß ihm die Worte, die Ausdrücke viel mehr waren als uns. Er kannte ihre Herkunft und Ableitung, ihre Verwandtschaft und ursprüngliche Bedeutung, und uns schien, als hätten sie, aus seinem Munde gesprochen, viel mehr Inhalt — als klängen eine Menge Beziehungen wie Obertöne mit. Wir begannen zu staunen, je länger wir seinen heimlichen Reichtum genossen, wir fingen an, den Mann hoch zu achten. Und plötzlich lastete sein Tadel wie schweres Gewicht auf uns — so ganz anders als viel gröbere Schimpfworte anderer Lehrer. Sie wirkten vielleicht wegen ihrer Spärlichkeit gewaltig, und er hatte keine andere Strafmethode nötig. Sie klebten wie eine Achtung, ein Bann, ein für jedermann sichtbares Schandmal auf einem. Und wenn der Lehrer — später einmal — das Wort wieder zurücknahm (er durfte es tun), dann atmete man wie erlöst auf. Es ging uns auf, daß ein Wort, je nachdem es vom einen oder vom anderen Menschen ausgesprochen ist, ärmer oder reicher ist an Inhalt — daß es nichts weiter ist als eine Hülle, der die Persönlichkeit die Fülle gibt.

Seine heimliche Passion war die Sprachforschung und die Dichtung. Er besaß u. a. eine Erstausgabe von Schillers Werken, die hütete er wie einen Schatz.

An diesem Manne lernten wir den Wert der Innerlichkeit kennen und hochachten. Zuletzt verehrten wir ihn. Es war sicher nicht sein Wissen, das uns für ihn einnahm, es war sein Wesen.

Trotzdem muß gesagt werden, daß sich die Introversiven eigentlich nicht sehr für den Lehrerberuf eignen. In vielen Fällen könnten sie als Forscher, Wissenschaftler, Bibliothekare, Archivare viel besseres leisten als beim Umgang mit Kindern, denen ihre Art nur schwer verständlich und zugänglich ist.

Extratensive Lehrertypen.

Gleichsam ihr Gegenpol ist der nach außen Gewendete, der Extratensive. Er lebt und erlebt hauptsächlich nach außen, und zwar auf Kosten der Tiefe und Nachhaltigkeit. Ein starkes Bedürfnis nach Betriebsamkeit und Bewegung ist ihm eigen. Es wäre falsch, ihn flüchtig zu nennen, denn er kann sich konzentrieren; doch haftet all seinem Tun etwas Strohfeuerartiges an. Er ist himmelhochjauchzend und zutodebetäubt, merkt meist nicht, daß er Launen unterliegt und mit seinen Gefühlsäußerungen gern übers Ziel schießt. Je nachdem er gerade aufgelegt ist, kann ihm eine Belanglosigkeit zu heftigsten und ein gewichtigeres Erlebnis zu keiner Reaktion führen. Die Fähigkeit der Einfühlung in Situationen und Mitmenschen geht ihm ab. Er beurteilt alles so, als wäre er allein auf der Welt, Maßstab der Dinge, und als wäre jeder andere ihm

gleich. Daß es anders sein könnte, darüber macht er sich keine Gedanken, und leicht mißversteht er Schwerblütigkeit unter seinen Schülern als Energielosigkeit, Schlamperei, oder gar als bösen Willen. Weil er forsch und schlagfertig ist, meint er, es müßten alle so sein. Weil er gerne spricht, glaubt er, Reden sei für jedermann eine Lust, und wortkarge Naturen sind ihm verdächtig. Indessen: weil er empfindlich ist auf jegliche Art von Ironie und Spott wie ein ungeschaltetes Ei, darf man von ihm nicht annehmen, er benutze als Lehrer nie Spott und Ironie. Im Gegenteil, er meint damit besonders gut zu treffen — und merkt dabei weder, daß er nur seinem Zorne Ausfluß gibt und nicht erzieht, noch daß ihn die Schüler nicht verstehen; denn diesen geht der Sinn dafür noch ab — und falls sie ihn bereits besitzen, wecken die Hänseleien Haß und Verachtung, weil sie nur verletzen. Eher wird einem impulsiven Lehrer eine ungerecht ausgeteilte Ohrfeige verziehen. Man nimmt sie nicht tragisch, weil man die lockere Hand gewohnt ist.

Extratensive Lehrer wissen meist nicht, daß sie ihre Schüler zu Handlungen geradezu herausfordern, die bestraft werden müssen. Oft geben sie sich aus weltanschaulichen oder anderen mehr intellektuellen Gründen Mühe, von den Körperstrafen abzukommen. Verfehlt sich nun ein Schüler, alsdann faßt der Lehrer seiner Art gemäß die kindliche Missetat als eine auf ihn gemünzte, persönliche Beleidigung auf, und die Wut kocht in ihm; weil aber er jetzt seine Hand im Zaum hält, gerät er leicht ins Schimpfen, Spotten, Ironisieren, denn Ohrfeigen muß er austeilen, und wenn's keine wirklichen sein können, so müssen es (wie er meint) moralische sein.

Man darf aber nicht glauben, die Extratensiven müßten immer mißbeliebt sein. Es gibt Sonderarten unter ihnen, die die Jugend sehr schätzt. Zum wenigsten sei der Lehrer nie langweilig, rühmt sie. Oft mache er Spaß. Zwar, man wisse nie recht, woran man mit ihm sei und wann und ob er sich aufrege — es komme wohl sehr darauf an, mit welchem Bein er am Morgen aus dem Bett schlüpfte. Außerdem sei er ein guter Turner und Sportler, und in der Begeisterung könne er hinreißen.

Nicht etwa unbeliebt sind bei den Kindern die militärischen Naturen unter den Lehrern. Diesen eignet großes Führertalent — und die Tendenz, sich unterzuordnen, die Verantwortung einem anderen zu überlassen, nicht selber zu entscheiden, um sich keine Gewissensfragen stellen zu müssen, einfach zu gehorchen, statt selber zu denken — kurzum: das „Subalterne“ steckt neben dem Eigenwilligen in jedem Kinde und kann angesprochen und ausgebildet werden. Eine Klasse empfindet es als Erleichterung und Beruhigung, zu wissen: Der Lehrer befiehlt, und dann gibt es nichts anderes, als schneidigst zu parieren. Es ist so einfach, klar und unproblematisch!

Ich erinnere mich eines Geschichtslehrers, den wir darum hochschätzten, weil er uns behandelte, als wären wir schon Soldaten. Kam er zur Tür herein, mußten wir aufschnellen, die Hände an die Hosennaht legen, den Kopf hochreißen und wie aus einem Munde rufen: „Guten Tag, Herr X.“

Er nickte, ging mit strammem Schritt auf den Katheder, blitzte uns durch seinen Kneifer an und rief dann etwa: „Müller, du Ritter von der traurigen Gestalt, wie stehst du wieder mal da! Brust vor! Straffer! Siehst du jetzt ist's schön! — Rruhn!“ Das war das Zeichen, daß sich diejenigen unter uns hinsetzen durften, die nicht erzählen wollten. Wer Wert darauf legte, sich eine Geschichtszensur zu holen, der blieb stehen.

Der Lehrer schlug sein Notenheft auf und fragte knapp: „Wer erzählt?“

Jeder der Stehengebliebenen brüllte nun seinen Namen, und zwar so: „Herr X., Meier August meldet sich an!“ Der Lehrer bestimmte dann einen, der begann zu sprechen. Mitten in einem Satze wurde er unterbrochen: „Halt!“ und während der Schüler die Haxen zusammenschlug und in drei vorausbestimmten, ruckartigen Bewegungen am Pültchen Platz nahm, befahl der Lehrer: „Weiter, Keller!“ Manchmal rief er auch einen der Sitzenden auf, um sich zu überzeugen, daß wir aufpaßten. In der zweiten Hälfte der Lektion trug er uns in knapper, sehr markiger und bilderreicher Sprache ein neues Kapitel vor.

Läutete es, dann wurde die Geschichtsstunde wiederum militärisch beendet. Sobald Herr X. seine Siebensachen zusammengepackt und zur Tür hinaus trat, mußten wir in den Pültchengängen strammstehn, und der Klassenchef hatte zu rufen: „Herr X., Klasse 3 meldet sich ab!“

Im Sommer kam es vor, daß Herr X. mit uns baden gehen wollte. Dann befahl er: „Meier August!“

Der Aufgerufene schnellte auf, nahm Stellung an: „Hier, Herr X.“

„Meine Badhosen holen!“

„Zu Befehl, Herr X., Ihre Badhosen holen!“

„Ab!“

Und Meier Augusts erster Schritt mußte ein Taktschritt sein.

Das Beispiel zeigt, daß man selbst den Geschichtsunterricht militärisch gestalten kann. So komisch uns heute ein solcher Betrieb anmutet: als Schüler hatten wir Freude dran, und der Geschichtslehrer schien uns der verkörperte Schneid zu sein. Keiner von uns dachte von ferne daran, ihm einen Schabernack zu spielen, seinen Zorn herauszufordern, oder die Geschichtsaufgaben nicht sorgfältig zu machen. Wir liebten das Fach und achteten seinen Vermittler hoch, viele liebten ihn. Er strafte nie. Er brauchte es nicht.

Ganz anders sein Kollege, der in der französischen Sprache unterrichtete und auch zur Gruppe der

Extratensiven gezählt werden muß. Wie ein Eichhörnchen in einer Trülle lief er in der Schulstube herum. Paßte einer nicht auf, flog ihm eine Kreide, ein Schlüsselbund, ein Wandtafellappen, gar ein nasser Schwamm an. Das Geschoß warf man unter Hallo zurück, und wenn ihm der Lehrer ausweichen konnte, dann lachte er, machte eine lustige Bemerkung und verhöhnte die geringe Treffsicherheit des Schützen. Traf man ihn mit einer Kreide, schmiß er sie hochrot im Kopf und wütend zurück, daß sie in kleine Stücke zerschellte. Und traf man ihn mit dem Schwamm, hagelte es Ohrfeigen wo's traf, dazu fauchte er die schönsten welschen Schimpfwörter. Das war im Moment gewiß nicht angenehm, aber wir hatten es nicht anders erwartet. Zudem war es komisch und kurzweilig. Wir mochten unseren Monsieur Y. gut leiden, trotzdem er unberechenbar und heftig war. Was machten uns schon seine Ohrfeigen und der Blumenstrauß von „espèce de boeuf“ und ähnlicher Titulierungen aus! Wir wußten, fünf Minuten später war der Zwischenfall vergessen, und er konnte wiederum überraschen mit seinem „Esprit“ und Witz. Seine burschikose Art schien uns ein Vorteil. Und wir fanden es demokratisch, daß wir ihn mit seinen Geschossen rückbombardieren durften.

Außerdem besaß er noch eine Eigenschaft, die wir sehr schätzten. Hatten wir die Aufgaben nicht gemacht, oder stand eine unliebsame schriftliche Arbeit bevor, dann schrieben wir irgendwelche Fragen an die Wandtafel. Kam der Lehrer dann ins Zimmer gestürzt und sah, was wir anscheinend brennend wissen wollten, dann rieb er sich vor Vergnügen die Hände, und vor Erregung fingen auf seinen Wangen hektische Flecken zu brennen an. Ehrend redete er uns an: „Ah, messieurs, c'est comme-ça...“ und jetzt plätscherte munter der Schwall seiner weit-schweifigen Ausführungen über uns hin. Mehr oder weniger interessiert lauschten wir — und guckten heimlich auf die Uhren. War die halbe Stunde vorüber, konnte das Spiel für gewonnen gelten: von Abfragen oder einer Dictée konnte keine Rede mehr sein. Sonst halfen wir uns mit einer Zwischenfrage. Sie mußte in französischer Sprache gestellt sein. Machten wir dabei einen Fehler, stürzte sich der Lehrer darauf mit Ungestüm, jammerte, wir würden unser Lebtage nie die herrliche Sprache Racines und Lafontaines lernen. Und dann trug er uns Stücke aus Dramen und Gedichten seiner Lieblinge schwungvoll vor — es war ein Genuß. Wir Buben wußten nicht, was uns mehr Freude machte, ob die dargebotene Dichtung, oder die Tatsache, daß es uns gelungen, den Lehrer auf Seitenwege zu bringen.

Ungemütlich wurde er jeweilen erst am Schlusse des Schuljahres, oder wenn eine baldige Schulinspektion fällig war. Jetzt mußte in kürzester Zeit

all das nachgepaukt werden, was vorher vertröhlt worden war.

Der wichtigste Fehler des Monsieur Y. bestand darin, daß er allzusehr in sich selber gefangen war. Darum nahmen wir ihn nie ganz ernst, und seine zahlreichen und verschiedenartigen Strafen: Prügel, Püffe, Rupfe, Kopfnüßchen, Backpfeifen, Strafaufgaben, Unterschreibenlassen unserer Hefte durch die Väter usw. machten uns eigentlich keinerlei Eindruck. Man nahm sie so als Beigabe eben hin. Sie gingen nicht tief. Darum wirkten sie nicht, und der gesamte Einfluß dieses Lehrers haftete an uns mehr nur an der Oberfläche.

Immerhin, solche Lehrer hinterlassen in ihren Schülern gewöhnlich eine helle, jedenfalls nicht unfrohe Erinnerung. Denn sie wirken trotz all ihrer Mängel und Schwächen nicht so, daß sie den Kindern die Schule „verleiden“.

Nervöse Lehrertypen.

Dies tun, ohne es zu beabsichtigen, oder der tieferliegenden Gründe bewußt zu sein, sehr oft die Nervösen. Sie sind innerlich gespalten und gehetzt, und meist neigen sie zur Niedergeschlagenheit. Der Gemütszustand des Lehrers färbt notwendigerweise auf die Schule ab, so sehr man sich Mühe gibt, Selbstbeherrschung zu üben. Es verbreitet sich eine Wolke von Griesgrämigkeit; darin soll die Jugend atmen; oft wird der sowieso dunkle Himmel noch durch Nörgelei und Pedanterie verdüstert. Ist in einem solchen bedauernswerten, weil eigentlich kranken Lehrer noch eine Spur Humor vorhanden, dann sickert sie nur als dünnes Wasserlein durch, das die übrige Wüste nicht befruchten kann. Oder dann handelt es sich um falsch verstandenen, gesuchten und gewollten „Humor“, der nur lachen macht, aber nicht zu wärmen vermag.

Es gibt selbstverständlich viele Arten Nervöser, die sich ihrer Sonderheit gemäß so oder anders verhalten. Sie stimmen aber darin überein, daß sie von einer inneren Unruhe, einer unbewußten Angst, einem Konflikt getrieben werden, der ihre Seele gleichsam überwuchert und wie die Mistel auf dem Apfelbaum die besten Kräfte aufzehrt.

Wir wollen uns zwei nervöse Lehrer in ihrem Wirken ansehen.

Der erste klagt darüber, es stehe zwischen ihm und den Schülern so etwas wie eine gläserne Wand. Nicht, daß sie nicht verständen, was er an Lehrstoff an sie heranbringe — aber es gelinge ihm einfach nie, an sie heranzukommen. Obschon er jedes Jahr eine große Zahl von ihnen in die Sekundarschule hineinbringe und die Bürgerschaft seine Arbeit anerkenne — es sei etwas nicht in Ordnung. Die Schüler seien froh, wenn sie ihn wiederum los wären, er merke es wohl. Und wenn sie zur Zeit, da sie unter seiner Hand ständen, freundschaftlich sich gebärdeten, so habe er das Gefühl, es sei un-

echte Liebedienerei, Heuchelei und bedeute ungefähr gleichviel, wie wenn man einem Hund, den man für böse hält, einen Knochen zuwirft.

Seine Klagen sind nicht erfunden. Jedoch, es ist sehr schwer zu formulieren, warum er nicht an die Schüler herankommt. Seine Nervosität hindert ihn, sich in die Kinder einzufühlen, mitzufühlen, und im Umgang mit ihnen auch nur einigermaßen abzuschätzen, wie er reagieren muß. Ein Beispiel unter vielen anderen mag zeigen, wie fremd er kindlichem Denken und Empfinden gegenübersteht, und wie „dumm“ er, der intellektuell eher Hochbegabte, reagiert. — Er machte mit der Klasse einen naturkundlichen Ausflug in ein nahes Wäldchen. Unterwegs fiel es den Zehnjährigen ein, in spielerischer Weise sich Tiernamen zu geben. Die kleine, rundliche Lisbeth war das Mäuschen, der Kräftigste unter der Schar der Löwe, einen anderen, der immer etwas aß, bezeichnete man als Kuh, einen guten Läufer als Araberpferd, einen Langaufgeschossenen als Storch, usw. Eine spöttische Absicht war nicht dabei, was schon daraus hervorgeht, daß die, welche keinen Namen erhalten hatten, auch einen haben wollten. Schließlich hatten alle einen, da fiel es einer Zehnjährigen ein zu fragen, wie man denn den Lehrer, der ein paar Schritte hinten nachkam, bezeichnen könnte. Da er der größte von allen sei, würde vielleicht Elefant für ihn passen, meinte eine Kameradin, und es gab ein lautes Gelächter, alles blickte zurück. Der Lehrer war aufmerksam geworden. Rasch trat er an seine Schar heran und verlangte Auskunft. Man erzählte ihm. Er schalt die Vorwitzige, die den Namen eines Elefanten für ihn vorgeschlagen, und jagte sie heim. Denn er glaubte sich in seiner Autorität angegriffen. Den übrigen Kindern hielt er in schimpfendem Tone einen Vortrag, warum Uebnernamen nicht geduldet werden durften. Nicht genug damit; er hatte die Zeugnisse der Sekundarschulaspiranten bereits dem Vorsteher eingesandt, darunter das der Sünderin, die ihm einen „Uebnernamen“ gegeben; dieses verlangte er zurück, strich die 1 in der Rubrik „Betragen“ mit roter Tinte durch und malte eine 2 mit einem Ausrufzeichen dahinter. Der Sekundarschulvorsteher verlangte Auskunft über die Abänderung der Note, es entstanden Schreibereien und Läufe und Gänge, besonders auch darum, weil sich die Eltern des Mädchens einmischten und vor der Schulbehörde klagten.

Solch gewichtige, schwerwiegende, mit Aerger geladene und die beteiligten Gemüter wochenlang bewegende Aktion hatte das harmlose Spiel zur Folge, das ein gesunder Lehrer mit einer lustigen Bemerkung quittiert hätte. — In gleich unadäquater Weise aber reagierte der Lehrer immer; seine Nervosität hielt ihn davon ab, „natürlich“ zu empfinden und darnach zu handeln — er verstand die Schüler nicht, weil ihm seine Nervosität für kindliches Leben

gleichsam blind machte; er kannte die Kinder mehr nur aus seinen vielen Büchern über Kinderpsychologie, Pädagogik und Methodik.

Eine ähnlich umfangreiche Bibliothek an Fachliteratur besaß ein anderer, ebenfalls nervöser Lehrer. Befand er sich nicht in der Schule, dann konnte man sicher sein, er saß in seiner Studierstube und bereitete sich vor. Er wußte, was Pestalozzi, Kerschesteiner, Buber usw. da und dort über Erziehung gesagt, und gerne führte er sein Wissen sentenzenweise als Beweise für seine Behauptungen und Meinungen an. Eine davon lautete dahin, daß der Erzieherberuf, richtig aufgefaßt, alle Kräfte des Lehrers beanspruche; wenn er es also mit seiner Aufgabe ernst nehme, dann müsse er seine gesamte Freizeit und auch die Ferien für berufliche Zwecke verwenden; es sei kaum zu verantworten, daß es Lehrern erlaubt sei, sich noch in einem Nebenberuf zu betätigen; er denke dabei weder an die Aemtlifresser, noch an die, welche überall Geld verdienen möchten — mit denen lasse sich nicht diskutieren; aber es gebe viele Lehrer, die ihre Zeit mit einer Liebhaberei verträdelten. Ihnen sei beispielsweise die Musik am Herzen gelegen, und das Klavierspiel sage ihnen mehr zu als die Korrektur der Rechnungshefte; andere malten, dichteten, botanisierten, züchteten Bienen, sammelten Schmetterlinge oder Briefmarken — aber was sie auch täten, immer ließen sie sich in ihrer Einseitigkeit ablenken von ihrer Aufgabe. Er konnte bei solchem Eifern viel Zeit hinstreichen lassen und umständlich werden, ohne es zu merken. Die gleiche Umständlichkeit legte er nicht nur bei seinen Präparationen und in der Schule, sondern überhaupt an den Tag — sie war der Hauptausdruck seiner Nervosität und der Grund, warum er überall zu wenig Zeit hatte und immer abgehetzt und müde war. Alles mußte peinlich gewissenhaft und gründlichst verrichtet werden, auch das Nebensächliche und Belanglose. Als er einst einen halben Tag Urlaub verlangen mußte, schickte er an den Schulpräsidenten ein dreiseitiges Gesuch. Und als er bei einem Kollegen ein Bett ausleihen mußte, weil er Besuch bekam, wurde der Wunsch in einem neunseitigen Schreiben dargelegt und begründet. In der Schule galt er als langweilig. Trotzdem achtete man seinen großen Ernst und die Gerechtigkeit seiner Strafen. Er strafte nämlich nach einem bestimmten Register, das er aufgestellt, niedergeschrieben, und worein die Schüler Einsicht nehmen konnten. In sauberer Maschinenschrift konnte man auf einem Anschlag lesen: Aufgaben 1 × nicht gemacht - - - 1 h Nachsitzen je Mittwoch nachmittag. Aufgaben 2 × nicht gemacht - - 3 Std. Nachsitzen Mittwoch nachmittag. 1 Gegenstand fallen lassen (Lärm) - 20 × schreiben: „Ein anständiger Schüler macht keinen unnötigen Lärm!“ Unbefugtes Lachen oder Schwatzen - - Strafaufsatz 3 Seiten. Mangel an Sorgfalt mit dem Schulmate-

rial - - Entschädigung und 1 h Karzer usw. Die Strafen waren im allgemeinen nicht übermäßig oder unangepaßt, aber sie wurden etwa so verhängt, wie die Maßnahmen eines Betreibungsbeamten. Die Schüler fühlten sich bei ihm nicht wohl, obschon sie nicht gewußt hätten, worüber zu klagen gewesen. Jedoch, wenn sie von ihm fort und zu einem anderen Lehrer kamen, dann atmeten sie erleichtert auf.

Zur Kategorie der Nervösen gehören meist auch jene Lehrer, deren Gefühlswelt eingetrocknet ist. Es handelt sich um ehemalige Ueberempfindliche, die sich gegen den Ansturm ihrer Affekte nicht anders wehren konnten, als daß sie diese verintellektualisierten. Statt ein Gefühl unmittelbar zu erleben und darauf zu reagieren, ertöten sie es mit wissenschaftlichen Betrachtungen, ehe es sich recht gebildet. Sie erleben das Leben registrierend, fast so, als ginge es sie persönlich nichts an. Der bewußte Anteil ihres Seelischen schwebt gleichsam wie die weisen Raben Wotans über ihnen und benennt alles mit dem Wort, das wohl katalogisiert, aber das Lebendige aus-

treibt. Was von ihren Gefühlen übrig bleibt, gleicht einer Pflanze im Herbarium. Zahlreiche solche Nervöse haben sich auf den „ästhetischen Standpunkt“ postiert. Alle sind sie feine Menschen, aber sie zerreden alles mit ihrem Geist. Wenn man ein Gefühl mit einer vollerblühten Blume vergleichen könnte, dann beständen für sie nur Blütenblätter, Staubgefäße, Stempel und Kelch, deren Formen und Farben sie unterschieden und aussagten, ob sie miteinander harmonierten.

Entsprechend „versachlicht“ ist ihr Umgang mit Kindern. Ihre intellektuelle Ueberlegenheit ist so groß, daß sich die Schüler nicht zu ihnen heranzufinden können. Nicht etwa deshalb, weil sie den Lehrstoff dem kindlichen Verständnis nicht anpassen könnten. Vielmehr darum, weil sie Kälte um sich verbreiten mit ihrem Geist — so sehr, daß sich die Schüler mit ihrer Gefühlswelt nicht an solche Lehrer heran getrauen. In schlimmen Fällen ist auch ihr Unterricht blechern, ledern, und darum öde und uninteressant.

77. Jahresversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer.

Von Prof. Dr. WALTER CLAUSS.

Am 24. und 25. Februar 1940, wegen der Mobilisation auf diese ungewohnte Zeit verschoben, fand in Baden die 77. Jahresversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer statt. Am Samstagnachmittag versammelten sich zuerst die 12 Fachverbände einzeln zur Erledigung ihrer Jahresgeschäfte, zu Aussprachen über Lehrmittelfragen und zur Veranstaltung gelehrter Vorträge. Viele Mitglieder des Vereins schätzten diese Sitzungen im engern Kreis, von denen so viel unmittelbare Anregung und Befruchtung der Schularbeit ausgeht, mehr als die Versammlungen des Gesamtvereins, deren Vorträge und Diskussionen zwar in einen weitem Gesichtskreis gespannt sind, dafür aber oft von Geringerem praktischen Erfolg sein können.

In der 1. Hauptversammlung vom Samstagabend sprach an Stelle des durch militärische Verpflichtungen verhinderten Prof. Dr. G. Guggenbühl ein anderer Zürcher Historiker, Dr. F r i t z E r n s t. In beglückend schönem, aller schallenden Rhetorik abholdem Vortrag entwickelte er eine geistvolle Deutung von Johannes von Müllers Lebenswerk. Dessen Vermächtnis an unsere schicksalsträchtige Gegenwart, der Glaube an die moralische Größe der Eidgenossenschaft und an das ewige Lebensrecht des Kleinstaates („zu schwach, um jemanden zu vergewaltigen, zu stark, um jemandes Knecht zu sein“), wurde von den gespannt lauschenden Zuhörern als verpflichtendes Erbe empfunden.

Nach dem erlesenen Genuß, den dieser Vortrag bot, sah man sich gerne noch den entzückenden Mit-

telschulfilm an, der, für die Landesausstellung 1939 geschaffen, nun noch einmal, wie ein wehmütiger Abschiedsgruß an die in den Schächten der Erinnerung versinkende festliche Schau, an freudehellen Augen vorüberglitt.

Weniger erbaulich waren die Verhandlungen der 2. Hauptversammlung vom Sonntagmorgen. Zur Diskussion stand das Thema „K o n z e n t r a t i o n i n d e r M i t t e l s c h u l e“. Das war der gemeinschaftliche Nenner, auf den man schließlich jene oft weit auseinander gehenden, aber trefflichen Gedanken brachte, die zum Problem der Mittelschulreform seit mehreren Jahren gesammelt und mit heißem Bemühen gesichtet und geordnet worden waren. „Vom Standpunkt der Schule aus“, so heißt es im Programmheft der Jahresversammlung 1940, „stellt sich die Frage der Konzentration mit Bezug auf:

- die Arbeit im Unterricht selbst,
- die Zahl der zu unterrichtenden Fächer überhaupt,
- die Zahl der gleichzeitig zu unterrichtenden Fächer,
- die Rangordnung der Fächer,
- die Wochenstundenzahl,
- die Hausaufgaben,
- den Stoffumfang.“

Um aber bei diesen ganz allgemein gefaßten Gesichtspunkten nicht einem unerschöpflichen (und vielleicht auch unerquicklichen) Redestrom alle Schleusen zu öffnen, empfahl die Studienkommission, die sich mit allen einschlägigen Fragen ausführlich beschäftigt hatte, die folgenden fünf Thesen zur allgemeinen Besprechung: