

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: 3 (1930-1931)

Heft: 11

Artikel: Leben und Schule

Autor: Frick, Heinrich

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851444>

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: 01.02.2025

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

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
40. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT
24. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben in Verbindung mit
Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Priv.-Doz. Dr. H. Hanselmann,
Univ.-Prof. Dr. Matthias, Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag
von
Dr. phil. Karl E. Lusser

Leben und Schule.

Von Prof. Dr. Heinrich Frick, Zürich. *)

I.

Ein alltägliches Problem, über das jeder Erwachsene reden könnte! Ist doch jeder Erwachsene in die Schule gegangen und steht nun im Leben. Da wäre es ganz interessant, wenn zunächst jeder von Ihnen sagen würde, was er von mir erwartet. Eine Apotheose der Volksschule angesichts ihrer großen Bedeutung für das Leben? Oder eine Selbstprüfung: welchen Anteil hat die Schule am Zerfall der Gemeinschaft, am rücksichtslosen Egoismus, an der Verwilderung der Sitten, an der Stillosigkeit von heute, kurz an der auch im eigenen Leben verspürten Kulturkrise der Gegenwart?

Ich kann Ihnen jetzt noch nichts verraten und versprechen, sondern möchte Sie bitten, mit mir auf eine Frage einzutreten, die vor den obigen Fragen gestellt werden könnte, und das ist diese: Ist es eigentlich selbstverständlich und natürlich, daß soviel über das Leben und die Schule gesprochen und geschrieben wird? Weiter: wäre es nicht für einen Lehrer speziell natürlicher, ganz einfach in der Schule seiner Pflicht nachzugehen, statt das Geschrei über die Schule zu verstärken, im Vertrauen darauf, daß eine solche stille, bescheidene Arbeit schließlich von selbst ihre gerechte Würdigung finden wird?

Dann wäre es durchaus fraglich, warum ich einen Vortrag zu halten übernommen habe.

Es wird damit nötig, daß ich vorerst ein paar Gedanken äußere über das Prinzip und den Gegenstand eines Vortrags, daraus wird sich die Schwierigkeit unseres Themas von selbst ergeben, und, so hoffe ich, auch die Begründung dafür, daß ich trotz der vorigen Äußerung das Wort ergriffen habe.

Was bedeutet das: einen Vortrag halten? Nehmen wir den Fall, daß ich Ihnen eine Lehre vortrage, d. h.

*) Vortrag, gehalten im Lehrerkapitel des Bezirkes Meilen.

auf Grund von Definitionen und allgemein anerkannten Voraussetzungen ein „Problem“ oder das Bild irgend einer Frage entwickle, wobei Sie, wenn ich logisch einwandfrei und psychologisch geschickt vorgegangen bin, Ihre Zustimmung nicht versagen können. Das wird z. B. der Fall sein bei einem mathematischen, naturwissenschaftlichen, technischen Vortrag. Bei einem Vortrag über das Leben und Werk eines Dichters oder auch z. B. eines Paedagogen, liegt der Fall anders. Dort werden Sie sich einverstanden erklären können, wenn Sie den dem Vortrag zu Grunde gelegten Voraussetzungen zustimmen können. Sie können sich aber wohl denken, daß dieses gleiche Werk, diese gleiche Persönlichkeit, mit andern Voraussetzungen und eigenen Richtlinien gesehen, ein anderes Bild ergeben muß. Ihre Zustimmung schränkt sich also auf die Aussage ein, daß unter den im Vortrag angenommenen Voraussetzungen die Resultate anerkannt werden können, Ihr Standpunkt diesem Objekt gegenüber sei eben ein anderer. Die aesthetische Würdigung eines Kunstwerkes ist eine individuelle, persönliche Sache. Der Beethoven von A. Busch und der von Kreisler sind nicht identisch.

In diesen beiden Fällen würde es sich um Vorträge handeln über Stoffe, die wir in den allgemein bildenden Schulen behandeln. Wir wollen diese Stoffe, um für später ein paar Begriffe zu haben, zusammenfassen als technische Welt (mehr die mathematisch-naturwissenschaftlichen Gegenstände betreffend) und humanistische Welt (mehr die sprachlich-historisch-künstlerischen Gegenstände enthaltend), wie das Grisebach in seinem neuesten Werk: „Gegenwart, eine kritische Ethik“ scharf herauschält. Dieser Weltraum umfaßt insbesondere im großen Ganzen das, was wir unter der allgemeinen Bildung durch die Mittelschulen verstehen, seit Herder und Wilhelm v. Humboldt. Die Grundlage dieser Bildung ist das Ideal des harmonischen Menschen.

Dieser Welt, die wir ihrem Gegenstand nach die Welt des Wissens im allgemeinsten Sinn bezeichnen dürfen, steht eine andere Welt gegenüber, die Welt des Glaubens. Die Welt, wo das Wissen, streng genommen, keinen Platz hat, wo die Grenze jedes Wissens eingestanden wird. Wo also z. B. auch Gottesbeweise keinen Platz haben. Wir fragen uns nun: Gibt es noch eine weitere Welt? In welche Welt hinein gehört das Leben? Und die im Leben stehende Schule? Hat überhaupt solche Frage nach einer weitem Welt einen Sinn?

Nach diesen Erörterungen stellt sich die Frage nun schärfer: Kann ich über „Leben und Schule“ einen Vortrag halten, der von Definitionen und sichern, uns allen gemeinsamen Voraussetzungen ausgeht? Das ist eine sehr heikle Frage. Denn, wenn ich Ihnen vom Leben und von der Schule keine Definition geben, und also nicht mit festen Begriffen operieren könnte, so scheint doch damit zunächst die Möglichkeit, über dieses Thema zu reden, verneint. Ich könnte mich zunächst verleiten lassen, nach Definitionen zu suchen, und dann, auf diese aufbauend, reden. Und zwar wohl auch unter Auswertung der Tatsache, daß ich in der Stadt doch einem reicher pulsierenden Leben nahe sei, und gar in einer Stadt mit zwei Hochschulen, in Zürich.

Ich käme also auch aus einer innern Verpflichtung zu Ihnen, um von diesem reichern Leben der Stadt über einen tiefern Zusammenhang zwischen Leben und Schule, als er auf dem Lande, im einsamen Dorf gesehen werden könne, Ihnen auf dem Lande Kunde zu bringen.

Verweilen wir ein wenig bei diesem letzten Gedanken: Wäre dann nicht der Konflikt zwischen Stadt und Land in diesem Beispiel aufgehoben? Wir in der Stadt, im Bewußtsein unseres Kulturzentrums, wir haben eine heilige Aufgabe — noblesse oblige. Wir wissen um unsere Kultur und damit um unsere Kulturmission. Wir wollen das Landvolk auf dieselbe Höhe des Lebens bringen, wir wollen es teilnehmen lassen an unsern ideellen Lebensgütern, wie wir auch sein Brot essen. — Tönt nicht in diese Idealität hinein voll und stark der Hymnus: „Seid umschlungen, Millionen!“? (Man vergißt am Ende der 9. Symphonie Beethovens die Verzweiflung des Anfangs!)

Auch gegenüber dem wohlmeinenden Kulturmissionar aus der Stadt ist zu fragen, ob er dem Volke auf dem Lande die Lebenslast erleichtere. Bringt er nicht mit vielen technischen Annehmlichkeiten aus der Stadt der Bildung Gefahren? Bringt er nicht oft Aesthetik für Ethik? Steine — und wären sie noch so schön behauen — statt Brot? Heißt es nicht am Ende für den Menschen auf dem Lande: „Einer trage des andern Fluch!“? Es wäre verlockend, an dieser Stelle über die Frage zu reden: Soll die Lehrerbildung in der Stadt oder auf dem Lande stattfinden?

Doch, ich will ja nicht vom Untergang des Abendlandes reden, nicht von der Kulturkrisis der Gegenwart. Aber ich hoffe doch, daß Sie durch diese Hinweise meine weitem Fragen ihrem Sinne nach eher verstehen. Wo

ist das reichere Leben?¹⁾ Und es muß mit aller Härte gefragt werden: Ist mit dieser Wertangabe „reicher“ nicht schon der Sinn des Lebens überhaupt aufgehoben? Kann ich, der ich hier und jetzt lebe, mein Leben beliebig wählen? Aber damit stehen wir noch immer bei der Frage: was heißt Leben? Das reichere Leben setzt ja schon eine ganz bestimmte Anschauung vom Leben voraus. Vielleicht darf ich Ihnen, falls Sie es noch nicht gelesen haben, Kierkegaards „Entweder-Oder“ zum Studium empfehlen. Er hat auf diesen Entscheid: ethisches oder aesthetisches Leben hingewiesen. Grisebach hat ihn schärfer und, wie ich glaube, für alle Zeiten unausweichlich, gefaßt im Begriff des Zufalls. Wir kommen darauf zurück.

Wir sind also immer noch auf der Suche nach einem für uns alle verbindlichen Begriff des Lebens. Nun könnte ich dieser Frage zunächst einmal einfach ausweichen und versuchen, von der Schule aus einen Weg zur Auflösung des Problems zu gewinnen. Doch, bevor ich auf diesen Gedanken eintrete, sei es klar gesagt: den Gedanken, von einem Buch aus zu dem Begriff des Lebens und dessen aesthetisch möglichst eleganter Ausschmückung zu gelangen, bitte ich Sie, mit mir aufzugeben. Dazu ist das Leben selbst zu wichtig. Es handelt sich mir im Gegenteil darum, zu versuchen, das wirkliche Leben von einem Begriff des Lebens streng zu scheiden. Dazu zwingt uns auch die Antwort auf eine logische Frage: Ist denn das Leben, über das wir reden, dasselbe, wie das Leben, das wir selbst ganz einfach leben? Sie werden mit mir sicher diese Frage verneinen. Das Bild, das ich mir nach einer Schulstunde von ihr mache, und die Schulstunde selbst, sind zwei verschiedene Dinge. Ein Bild von der Wirklichkeit ist nicht die Wirklichkeit selbst. Ein geschichtlicher Verlauf ist kein wiederholbares Experiment. Ich habe nicht umsonst gesprochen, wenn es mir möglich sein sollte, Ihnen diese ernstesten Probleme der Gegenwart etwas näher zu bringen. Vielleicht sind Sie oder einzelne von Ihnen dann mit mir der Meinung, daß hier der Wendepunkt der Kulturkrisis der Gegenwart liegt, daß hier in der Einsicht, daß es außer der humanistischen und technischen Welt noch eine wirkliche Welt gibt, und daß in dieser wirklichen Welt und nur hier der Glaube beheimatet ist. Das alles erscheint Ihnen wohl zunächst als ungeheuerliche Behauptung.

Die Schwierigkeit unseres Themas liegt gerade in dieser Tatsache: das begriffene Leben ist nicht das wirkliche Leben. Die Reflexion über das Leben ist etwas ganz anderes, als das Leben selbst, die beiden liegen in zwei verschiedenen Welten. Jede direkte Rede vom wirklichen Leben ist ausgeschlossen. Es ist also nicht eine Verlegenheitswendung, eine Ausflucht, daß ich von der Schule aus zum Lebensproblem kommen möchte, sondern ich muß von einer andern Seite ausgehen, von einer Seite nämlich, die ich gedanklich er-

¹⁾ Vergleiche: F. Paulsen, Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte.

fassen kann, die also im Reich des Gedankens liegt, oder eben in der humanistischen Welt.

Hier tritt uns nun eine weitere Frage entgegen: darf ich überhaupt von der Schule im Allgemeinen reden? Muß ich hier nicht unterscheiden zwischen den verschiedenen Schulstufen und dann besonders auch zwischen den verschiedenen Schularten? Zwischen Schulen, die mehr lebensfremd und solchen, die lebensnäher sind? Doch lassen wir jetzt einmal solche Ueberlegungen und gehen wir von der Arbeit aus. Fragen wir nach der prinzipiellen Bedeutung der Arbeit zunächst des mathematischen Unterrichtes und dann nach ihrer Bedeutung für das Leben. Daß ich mit der Mathematik beginne, liegt nicht daran, daß sie mir am nächsten liegt, sondern ist anders begründet, wie Sie sehen werden.

II.

Also wir denken uns den Rechenunterricht, Mathematikunterricht. Die geistige Betätigung konzentriert sich hier auf Raum und Zahl, wir sind in Bezug auf den Gegenstand im Reich der Logik. Gewiß spielt auch die Persönlichkeit des Lehrers eine große Rolle, aber ihre Wichtigkeit nimmt, sachlich genommen, von unten nach oben ab, d. h. unten spielt das psychologische Verständnis eines Lehrers eine größere Rolle als oben, die Person tritt immer mehr hinter die Sache zurück. Als eine vornehme Frucht aller dieser Bemühungen betrachten wir die Schulung im logischen Denken. Auch eine gewisse Entwicklung der Phantasie darf erwähnt werden, die Entwicklung der räumlichen Anschauung wird heute besonders betont. Die Mathematik ist aber nicht nur um ihrer selbst willen da, sie wird auch wegen ihrer Anwendungen betrieben und mit mehr oder weniger Stunden dotiert. Da kann es sich aber nur um Anwendungen handeln, für die das mathematische Werkzeug tauglich ist, also um Dinge, die irgendwie mathematisch, also auch logisch erfaßt werden können. Da tritt uns nun die Frage der Bedeutung der Mathematik für das Leben entgegen. Und für uns zugleich die Frage, welches Leben hier gemeint sein kann. Wir werden durch diesen Unterricht befähigt, im täglichen Leben zu addieren, zu multiplizieren, zu dividieren, um zu sehen, zu wie viel unser Geld reicht. Ein weites Gebiet der Anwendung ist die Dreisatz- und Zinseszinsrechnung, dann einfache bis komplizierte Messungs- und Berechnungsaufgaben in Ebene und Raum. Denken wir ferner an die Anwendungen der Naturwissenschaften und der Technik. Wenn wir also in diesem Unterricht die Forderung durchführen, daß hier die Schule dem Leben diene (wobei ja umgekehrt die Anwendungen auf das Leben den Unterricht be-leben!) so ist hier unter Leben ein Lebensraum verstanden, in dem das Technische lebt, das also dem Verkehr der Menschen unter einander, oder auch z. B. der Bequemlichkeit des Einzelnen dient, wobei in dieser technischen Welt alle Menschen prinzipiell gleich sind.

Vom Unterricht in den Naturwissenschaften und ihren Anwendungen könnten wir prinzipiell dasselbe sagen. Inklusive das Leben, das in der Biologie gemeint ist und mit dem sich der Arzt als Anwendungsobjekt befaßt.

Obschon mit diesen Hinweisen die gewaltige Wichtigkeit des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes genügend begründet sein dürfte, fragt doch der Lehrer beklommenen Herzens: ist das alles? bietet nicht wenigstens der Lehrer der Unterstufe bis zur höhern Mittelschule noch viel mehr? Eben für das Leben! Und wenn ich nein sagen müßte aus wissenschaftlicher Ueberzeugung, würde dann nicht mancher sich sagen, daß dieser Unterricht zu wenig dankbar und ihm z. B. der Unterricht in Deutsch und Geschichte vorzuziehen wäre?

Ganz abgesehen davon, daß mit dieser „Dankbarkeit“ doch auch die Verantwortung gewaltig steigt, und man sich doch fragen muß, ob man sie auch voll und ganz übernehmen kann, möchte ich doch nebenbei eine Gewissensfrage erwähnen: sind es nur altruistische Gefühle, aus denen heraus ein Mehr an Bedeutung dieses Unterrichtes gefordert wird? Kommen diese Ansprüche nicht aus der Sphäre des eigenen Ich? Des Dämons, der das eigene Ich auf den Tron eines kleinen, lieben Gottes heben möchte? Desselben Dämons, der uns immer wieder zum Genieglauben hinzureißen droht — und dem dies auch so oft gelingt!

Nun kann ich hier nicht eine Didaktik des mathematischen Unterrichtes vortragen, sondern muß eben einiges herausgreifen. Es kann sich ja nur darum handeln, ich wiederhole das, das Problem des Lebens etwas zu beleuchten, die Problemlage etwas abzuklären. Wir wissen ja alle gut genug, daß immer nur eigene harte Arbeit und viel Uebung uns einem Problem näher bringen, auch die blendendste Beredsamkeit, der raffinierteste Film, die tiefste Psychologie können uns davon nicht dispensieren.

Also ich gebe zu und wir sind uns wohl einig, daß dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht noch weitere Lebenswerte innewohnen. Wie in andern Fächern wird die saubere Darstellung in Schrift und Zeichnung auch Hinweise zur innern Sauberkeit nahelegen, immer wieder kehrt die Betonung zur Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit, Bescheidenheit. Flunkern und Uebertreiben halten der Logik und dem Experiment nicht stand. Wie in andern Fächern, hier besonders wegen der Eindeutigkeit der Begriffe, wird exakte Pflichterfüllung Gutes bewirken. Und doch: alle diese Eigenschaften liegen in der technisch-humanistischen Welt. Alle diese Eigenschaften, wie überhaupt alle Eigenschaften des Ich, die auszubilden sind, die vor allem schließlich die Selbsterziehung betreffen, dienen dem Verkehr der Menschen unter einander, dienen also dem Leben, sie sind aber selbst nicht wirkliches Leben, d. h. sie sind nicht Leben-erfüllend. Sie sind Geländer der Menschen, Hilfen der menschlichen Gemeinschaft, aber nicht Gemeinschaft selbst. Wir dürfen sie gerade darum nicht gering ach-

ten, sie sind die notwendige Grundlage wirklicher menschlicher Gemeinschaft. Aber es ist noch gar nicht gesagt, daß dann eine wirkliche menschliche Gemeinschaft existiert, wenn alle diese Eigenschaften vorhanden sind. Alle solche Eigenschaften machen erst den zivilisierten Menschen, das zivilisierte Individuum, das gebildete Ich. Menschen können außerordentlich höflich sein, aber in aller Höflichkeit aneinander vorbeigehen, d. h. in einer wohlgeordneten Gemeinschaft miteinander leben, ohne in wirkliche Gemeinschaft miteinander einzutreten. Sie können aneinander vorbeileben in tiefster Not, und wenn dann einer Selbstmord begeht, sagt der andere mit Ibsen: „aber das macht man doch nicht!“ Höflichkeit, Respektierung des andern durch eigene Bescheidenheit ist noch keine wirkliche Beziehung miteinander, beides ist für eine solche aber vorausgesetzt. Man kann in aller Höflichkeit rücksichtslos und gemein sein. Wie man mit dem besten Willen das Böse tun kann.

Unser Unterricht kann auch in bescheidenem Maße geschmacksbildend sein. Wiederum ist zu sagen, daß geschmackvolle Menschen sicher wertvolle Menschen sein können — aber damit es eben noch nicht ohne weiteres sind. Das schönste Haus kann eine Totenkammer sein.

Also fassen wir zusammen: unser Unterricht führt als solcher nur in ein Leben der Technik, der Ordnung, der Humanität. Damit liefert dieser Unterricht seinen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung, wobei der Zwang zur Objektivität noch besonders hervorgehoben sein möge. Ich hoffe, Sie können mir bisher zustimmen. Und weiter stimmen wir überein, so hoffe ich, daß dies immer noch nicht alles ist, was unser Unterricht bieten kann. Bleiben wir zunächst noch bei der Beziehung Lehrer-Schüler, und zwar in Bezug auf den Unterrichtsstoff, so ist weiter zu sagen, daß auch Hinweise auf die Grenze unseres Wissens vielfach möglich sind, z. B. in der Astronomie oder da und dort in den Naturwissenschaften. Die Frage nach dem Warum führt immer zur unendlichen Kette oder schließt mit einem Axiom. Man könnte dazu neigen, hier die Grenze von Wissen und Glauben zu sehen. Das ist nicht richtig. Jedes Wissen ist prinzipiell auf den Gedanken des Fortschritts der Wissenschaft aufgebaut, d. h. tendiert ins Unendliche. Die Lösung jedes Problems enthält ein neues in sich, das wissenschaftliche Bemühen ist grenzenlos. Es ist nicht so, daß der Wissenschaftler sagt: bis hierher bin ich gelangt, was darüber hinaus ist, ist des lieben Gottes. Sondern er arbeitet weiter und immer weiter an der Erkenntnis, er wird weiter und immer weiter kommen, nie an ein Ende, an eine Grenze. Jenseits vom heutigen Wissen ist nicht Glaube, sondern das morgige Wissen. Jesus sagt: „sorget also nicht auf den morgenden Tag, der morgende Tag wird für sich selbst sorgen. Jeder Tag hat genug an seiner eigenen Not“. Das ist die Not des wirklichen Lebens. Die Wissenschaft sagt: „Morgen ist auch ein Tag, vielleicht bringt er mir die

neue Idee.“ Wäre am Ende des Wissens von heute Gott, so würde dies heißen, die wissenschaftliche Arbeit sei ein Gottessuchen. Das würde heißen, mit unserem Intellekt den Spuren Gottes folgen, der sich immer weiter zurückziehen oder zurückgedrängt würde! Dann wäre jede Wissenschaft Theologie. Zwischen Wissen und Glauben wäre nur eine scheinbare Grenze. Das Halt, das die Grenze gegenwärtiger Erkenntnis gebietet, ist das Halt von heute und nicht das Halt für alle Ewigkeit.

Und doch ist die Erkenntnis dieses Haltes wichtig. Sie zwingt den gigantisch strebenden Menschen immer wieder zur Bescheidenheit. Dieses Ueben der Bescheidenheit, wie wir es meist nur an ganz großen Gelehrten kennen und schätzen.

Fragen wir weiter, ob wir jetzt prinzipiell alles aufgezählt haben, was im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht lebenswichtig sein kann, so können wir uns so ausdrücken: die Konzentration von Lehrer und Schüler auf den Stoff, kurz die sachlich saubere Schularbeit führt immer und nur in eine technisch-humanistische Welt. Das ist ihre Wichtigkeit und ihre Grenze, ihre große und bescheidene Aufgabe.

Wie steht es aber mit der Beziehung von Lehrer und Schüler selbst? Gibt es außer der Beziehung, die wir als die der Belehrung oder Bildung bezeichnen können im weitesten Sinn, auch noch eine weitere Beziehung? Gewiß. Aber hier tritt wieder eine Gefährdung der Problemlage ein durch das Wollen, das aus der Reflexion stammt. Wir sagen, wir hätten in der Schule, und zwar in jedem Fach, nicht nur die Aufgaben der Bildung, sondern auch die der Erziehung, im landläufigen Sinn gemeint. Die Schule hat sich bereit erklärt — wir haben schon einmal gesagt, daß es fraglich sei, ob sie das im Bewußtsein der übernommenen Verantwortung tat — und so wurde ihr mehr und mehr überbunden, aus dem Schüler einen tüchtigen Menschen zu machen, der in den Nöten des Lebens stand hält. Solche Formulierungen trifft man viel, und zwar nicht nur in der Tagespresse oder in Zufallsreden. Wir könnten ganz einfach sagen, das können wir nie und nimmer. Die Bedingungen des Lebens unterstehen der Schule nicht — darum sprechen wir ja auch von jener andern Schule — der Schule des Lebens. Und doch will die Schule den Charakter des Schülers bilden. Nun wissen wir alle, wie wenig wir in der gemeinten Richtung erreichen können. Fragen wir nun möglichst vorurteilsfrei nach der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler über die zum Unterrichtsstoff hinaus. Ein Schüler versteht etwas nicht. Er hat Mühe, bei einer eingekleideten geometrischen Aufgabe die Figur herauszubekommen. Vielleicht bringe ich es mit der logischen Verschärfung seiner Ueberlegungen und psychologischem Verständnis dazu, daß er es schließlich selbst findet. Wir konzentrieren uns gemeinsam auf die Sache, ich im besondern auf die möglichen Beziehungen des Schülers zu dieser Sache, d. h. ich versuche durch Vertiefen in die Psyche des Schülers

den wunden Punkt zu finden. Das macht die Schularbeit ja immer wieder neu interessant. Ich mache mir also ein Bild des Schülers. Ob ich auf Grund psychologischer Studien oder aus natürlicher Begabung zu einer möglichst guten Momentaufnahme gelange, ist hier nicht weiter zu verfolgen. Ich möchte nur kurz sagen, daß ich bei aller Anerkennung des Gewinns psychologischer und psychoanalytischer Studien ihre gewaltige Ausdehnung heute für ein Armutszeugnis der modernen Menschen, d. h. für eine Dekadenzerscheinung, halte. Aber zurück zu unserem Beispiel. Es ist klar, daß das Bild des Schülers mit dem Schüler nicht identisch ist. Oder, anders gesagt: das Bild ist meine persönliche Leistung und hat mit der Beziehung Lehrer-Schüler nur so viel zu tun, als ich den Schüler in diesem Moment zum Objekt, zum sachlichen Gegenstand mache. Hier liegt eine Gefahr psychologischer Erkenntnis, die umso größer sein kann, je größer meine Begabung für psychologische Einfühlung ist. Nämlich die Gefahr, schließlich das Bild für die Wirklichkeit zu nehmen und Schlüsse zu ziehen, die nur in einer abstrakten Welt richtig sind. Der Schüler ist mehr als nur Objekt, ist mehr als nur Schüler. Er ist ein anderer Mensch. Sachlich ist er Schüler und bin ich Lehrer, ich bin sein sachlicher Führer in bezug auf den Unterrichtsstoff. Bin ich menschlich auch sein Führer? D. h. in der rein menschlichen Beziehung? Ich weiß auf Grund meiner Schulung sachlich mehr als er, ich weiß auf Grund meiner Lebensnarben vom Leben mehr als er. Also kann ich ihm doch wohl auch in dieser Hinsicht Führer sein? Ja und nein! Nur Führer insofern, als ich ihn vor der einen oder andern Gefahr im Leben warne, ihm sozusagen helfe, den Kugeln seines Innern eine Art Billardränder aufzurichten. Zunächst rein technische Gefahren, vor dem Automobil, vor dem Wassertrinken nach dem Genuß gewisser Früchte, etc. Ich warne ihn vor

dem Genuß von Alkohol. Weiter: ich warne ihn davor, zu meinen, der Mensch sei so, wie er ihn sich denkt. Jeder andere Mensch, auch der bestbekannte, ist immer wieder fremd. Ich warne ihn vor einem uferlosen Idealismus in bezug auf die Wirklichkeit. Hier ist das große Halt: ein Anderssein des Du, hier ist das Halt jedes Wissens.

Doch, was hat das mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu tun? Nichts, sondern nur mit dem Mathematiklehrer insofern, als auch er nicht nur Lehrer, sondern auch Mensch ist. Und, um auf unser Problem zu kommen: hier ist eine neue Welt, die Welt des Ich und Du, der zwei Menschen, die mit einander leben und sich doch ewig fremd sind. Der eine Mensch ist, wenn er vom andern wirklich respektiert wird, und immer so weit, die wirkliche Begrenzung des andern. Dieses Leben, dieses Aufnehmen der Bezogenheit zweier Menschen, das nenne ich nun eben das wirkliche Leben, das Leben in der Gegenwart — nämlich des andern. Auf dieses, durch kein Wissen erfaßtes Leben weist eben Grisebach hin und darum nennt er sein neues Buch: „Gegenwart, eine kritische Ethik.“ Im Gegensatz zu den systematischen Ethiken, die von einem Begriff des Lebens ausgehen. In dem Moment, wo Lehrer und Schüler sich als zwei selbständige Menschen gegenüberstehen, wo besonders der Lehrer empfunden, bewußt wird, daß in dieser ethischen Situation seinem Wissen Halt geboten ist, und geschähe es nur durch den Augenblick des Schülers, da kann wirkliches Geschehen stattfinden. Jede Ueberlegung über den andern Menschen würde nun wieder in eine Welt von Subjekt-Objekt führen, in eine egozentrische Welt, und die wirkliche Gemeinschaft der beiden sich begrenzenden Menschen würde zur gedachten Gemeinschaft. Die Liebe des Lehrers zum Schüler äußert sich nicht nur in der Hilfsbereitschaft, sondern vor allem in der Anerkennung des Du! (Schluß folgt.)

Zur Frage der Lehrmittel.

Eine Artikelreihe.

VII.

Das Geschichtslehrmittel.

Von Dr. A. Jaggi, Seminarlehrer, Bern.

Auf die freundliche Einladung, mich an dieser Stelle über das angeschnittene Thema zu äußern, mag Folgendes dargelegt werden:¹⁾

¹⁾ Dabei erlaube ich mir, mich teilweise an das anzulehnen, was ich in der „Schulpraxis“, Nr. 10, 1931 („Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins“) und im Berner Schulblatt, Nr. 45 und 46 (1931) ausgeführt habe. Gewisse Partien sind wörtlich übernommen worden.

Ein Lehrmittel muß die Arbeit tun, die der Lehrer nicht selbst übernehmen kann, und es muß sie so tun, daß Schülern und Lehrer immer noch genügend Spielraum zur Eigentätigkeit übrig bleibt.

Was für Aufgaben kann nun der Geschichtslehrer nicht ohne weiteres übernehmen? Wo drückt ihn der Schuh? Er kennt die Grundzüge der geschichtlichen Ereignisse, die er seinen Schülern lebendig machen möch-