

Badische Landesbibliothek Karlsruhe

Digitale Sammlung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe

Badische Schulzeitung. 1860-1933 1928

11 (3.11.1928) Die Fortbildungsschule. Monatliche Beilage zur Badischen Schulzeitung

Die Fortbildungsschule

Monatliche Beilage zur Badischen Schulzeitung.

Nummer 11 * Alle für die Beilage bestimmten Einsendungen an Fortbildungsschullehrer Karl Beck, Karlsruhe, Wehlienstr. 40 * November 1928

Zur Psychologie des Fortbildungsschülers.

Zur Psychologie des Fortbildungsschülers.

Wilh. Engesser, Grenzach.

Das Verhältnis des Lehrers zur Seele des Fortbildungsschülers ist eines der Hauptprobleme der Fortbildungsschularbeit. Die pädagogische Reinheit, die Sachlichkeit und innere Wahrheit dieser Einstellung bildet die Vorbedingung für die Möglichkeit und den Erfolg einer erzieherischen Beeinflussung. Von dieser Grundhaltung hängt alles ab. Nur die richtige Einstellung, die einerseits durch das Bildungsideal, andererseits durch die psychische Eigenart des Jugendlichen bestimmt ist, vermag im Schüler die innere Bereitschaft zur Mitarbeit, zum Erzogenwerden zu wecken, die doch in jedem normalen Menschen schlummert. Die besten Absichten und der beharrlichste Wille müssen aber scheitern an einer falschen Einstellung. Diese war neben andern Faktoren vielfach mit einer der Hauptursachen der Unfruchtbarkeit der alten Fortbildungsschule. Unabweisbar wird für den Lehrer daher eine psychologische Besinnung, die ihn in ein richtiges und klarbewusstes Verhältnis zur Psyche des Fortbildungsschülers setzen soll. Gefühlsmäßig hat sich uns diese Notwendigkeit schon oft aufgedrängt. Nicht erst in der Fortbildungsschule, wohl auch zuweilen schon in den oberen Klassen der Volksschule. Aber die Verhältnisse in der Volksschule gestatteten uns, diese unbequeme Besinnung, die auf eine Änderung der Einstellung zum Schüler hindeutete, hinauszuschieben. Zur Not ging es ja noch, die Entlassung stand nahe bevor. Und nur in seltenen Fällen kam es zu Konflikten mit ernsterem Hintergrund. So wünschenswert sie schon in der Volksschule gewesen wäre, so unumgänglich wird sie nun für den Fortbildungsschullehrer.

Die Fortbildungsschullehrer kommen von der Volksschule. Das kann für sie ein Segen, aber auch ein Verhängnis sein. Letzteres kann darin liegen, daß sie dem Schüler, der sich nun in einem neuen, für sein ganzes Leben außerordentlich wichtigen Entwicklungszustand, in der Pubertät befindet, mit einer erzieherischen Einstellung gegenüber treten, die seiner seelischen Struktur schon in den letzten Jahren der Volksschule nicht mehr gerecht wurde und die — vom Erziehungsziel aus betrachtet — höchst bedenklich erscheinen muß. Das wäre das Schlimmste, was sie aus der Volksschule mit in die Fortbildungsschule hinübernehmen könnten. Wir haben auch schon angedeutet, daß es nicht etwa der äußere Einschnitt in der Schulbahn ist, der zur Neubefinnung zwingt; auch in den veränderten äußeren Umständen des Schülers, wie sie durch den Eintritt in das Berufs- und Erwerbsleben geschaffen werden, liegt diese Notwendigkeit nicht begründet. Sie könnten höchstens Veranlassung und Aufforderung dazu sein.

Wir sagten gefühlsmäßig haben wir es schon oft und stark erlebt, daß unsere Einstellung dem Schüler gegenüber nun nicht mehr die richtige war. Diese Erkenntnis drängt sich uns jeweils auf als eine starke Verstimmung, die im Grunde nichts anderes ist, als eine starke Selbstverurteilung. In diesem lästigen Gefühl lebt auch eine Ahnung mit, daß es sich für uns nun schließlich um eine Preisgabe von „Rechten“, von unserer „Autorität“, die bisher so vollgewichtige Geltung hatte, handeln könnte. Aber unsere Selbstbehauptung sträubte sich stets gegen die Ausdeutung solcher Gefühlsenergebnisse und suchte diese durch ein Verdrängen aus dem Bewußtsein zu erledigen.

Um diese psychologische Neuorientierung, die eine Besinnung auf das Erziehungsziel, ein verstehenwollendes Einfühlen in den neuen Lebenszustand des Schülers und seines seelischen Verhältnisses zu diesem eigenen Zustand sein mußte, hinauszuschieben, sie umgehen zu können, greifen wir oft zu einem Mittel, das aussieht wie Selbsttäuschung und Flucht: zum Stoff. Der ersten Stunde, dem ersten Unterrichtstag in der Fortbildungsschule mißt man gewöhnlich entscheidende Bedeutung zu. Der wahre Sinn dieser schicksalhaften Bedeutung der ersten Fühlungnahme zwischen Lehrer und Schüler kann nur darin liegen, daß sozusagen von vornherein

das richtige seelische Verhältnis zum Lehrer und damit zur Schule geschaffen und jede schiefe Einstellung möglichst beseitigt wird. In diesem Sinne kann die erste Begegnung ein Schicksalstag sein.

Falsch verstanden wäre der Charakter dieser Stunde, wenn sie aufgefaßt würde als der Zeitpunkt, in welchem sich die Schleusen einer übermäßigen Stofflut über den Schülern öffnen müßten, damit sie nicht zur „Besinnung“ kommen und alles „glatt“ verläuft. Wenn von Menge und Art des Stoffes allein das Zustandekommen des seelischen Kontaktes und die Begründung der Autorität erwartet wird, so bleibt dieses Tun ein fragwürdiges Experiment. Bei diesem Vorgehen verschließen wir uns mehr oder weniger unbewußt der als notwendig gefühlten Aufgabe einer prinzipiellen Auseinandersetzung mit den neuen psychischen Begebenheiten. So bietet sich der Stoff dar als ein bequemeres Mittel, das uns wenn auch nur vorübergehend, einer schweren Aufgabe enthebt und das unser Gewissen vorläufig zu beruhigen vermag. Stoffbeherrschung und Stoffgestaltung können narkotisch wirken und vielfach gelingt es ja auch, die Geister noch zu bannen. Aber damit ist die grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Psyche des Fortbildungsschülers nur aufgehoben; nur zu bald wird sich zeigen, daß wir zu einem Beschwörungsmittel gegriffen haben. Wo aber scheinbar der Stoff Erfolg hat, ist's der Geist, der ihn belebt. Die Überschwemmung mit Stoff ist schließlich doch nichts anderes als ein Beruhigungsmittel zur Bekämpfung von Symptomen, das aber ihre wahren Ursachen, die seelischen Nöte, bestehen läßt.

Ein gut Teil unseres Eifers in bezug auf den Stoff kommt also zuweilen auch daher, daß wir uns im Innersten dem schwersten Teil unserer Aufgabe gar nicht voll gewachsen fühlen und darum nach einem Mittel suchen gegen Fälle, in denen unsere Anzulänglichkeit zu Tage treten würde. Es ist ja überhaupt gar nicht selten, daß ein gesunder Berufseifer durch eine kompensatorische Komponente verstärkt wird, die aus einem andauernden Versagen auf irgend einem andern Gebiete des sittlichen Sollens herrührt.

Was die richtige Einstellung herbeiführt und souveräne Autorität verschafft, ist der Geist, der im Stoff wirkt, der Geist der Selbstsucht, der Wahrheit und Sachlichkeit, der Geist der vollkommenen Hingabe, der unser ganzes Tun durchleuchtet und der von den Schülern, wenn auch nur gefühlsmäßig aber darum nicht minder wirksam erfaßt und verstanden wird. Das ist der Geist, der die wahre und einzige Autorität schafft, weil er nicht „unsere“ Autorität begründen will.

Damit ist auch alles Wesentliche für Aufmerksamkeit und Disziplin getan. Solcher Geist läßt unwillkürlich aufhorchen, weil er das Beste im Schüler berührt, weil er Antwort gibt auf stille, selbstgestellte Fragen.

Überhaupt gibt es für die Erziehung zur Selbsterziehung, besonders aber in der Pubertätszeit kein besseres Mittel als der Umgang mit einem Erzogenen, mit einer Persönlichkeit, die in ihrem Handeln die Idee der Sittlichkeit höchstmöglichst verkörpert. Sie zeigt dem Schüler wie er werden soll und er werden kann und gibt so die klarste und anschaulichste Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens und nach dem richtigen Leben.

Es darf wohl gesagt werden, daß wir uns selbst durch Hören und Wiedergeben von allerlei „Taten“ einzelner Fortbildungsschüler, ohne nähere Prüfung ihrer psychologischen Beweggründe und anderer Bedingungen, die vom Erzähler bewußt oder unbewußt verschwiegen werden, den Blick getrübt und eine objektive Auffassung der seelischen Lage des Fortbildungsschülers erschwert haben. So haben wir uns fast daran gewöhnt, im Fortbildungsschüler überhaupt das widerwärtigste aller Erziehungsobjekte zu sehen. Daß diese Einstellung der wahren geistigen Struktur des Fortbildungsschülers nicht gerecht wird, ist sicher. Und es ist verständlich, daß die suggestive Wirkung solcher „gehäuften Fälle“

oft weit hineintreiben kann in die praktische Schularbeit und beim Erzieher seelische Dispositionen zu schaffen vermag, die im Einzelfall eine Bewertung des Verhaltens nach objektiven Maßstäben stören oder verhindern. Die Befreiung von solcher Beeinflussung ist eine der ersten Notwendigkeiten.

Eine andere falsche Einstellung, die aber auf Seiten der Schüler zuweilen in Erscheinung tritt und die den richtigen Kontakt nur schwer aufkommen läßt, ist jene, die man mit den Worten „der Feind steht vorn“ umschreiben könnte. Sie ist eine Reaktionserscheinung gegenüber einer Einwirkungsart, welcher der Schüler längere Zeit äußerlich wehrlos unterworfen war. Das Vorhandensein einer solchen Geistesverfassung ist dann wohl bedauerlich aber nicht erstaunlich. Und es besteht zwischen dieser Verfassung und der früheren Behandlung ein Zusammenhang, der sich uns schwer durchschauen läßt. Immerhin ist das Übel noch heilbar, wenn auch die Genesung bei einzelnen Schülern sich recht langsam vollzieht und viele Mühe und Klugheit erfordert. Daß auch der Fortbildungsschullehrer selbst durch sein Verhalten einzelne Schüler, ja selbst eine ganze Klasse mit anfänglich besserer Gesinnung in eine solche Einstellung hineintreiben kann, sei nebenher erwähnt.

Die Gesinnung, mit der der Schüler der Fortbildungsschule gegenübertritt, hängt eben wesentlich ab von seinem bisherigen Schicksal in der Schule. In ihr ist immer auch ein Werturteil enthalten. Das ist sicher: Wo in der Volksschule der rechte Geist herrschte, wo Arbeitsamkeit, Selbständigkeit, Freude am eigenen Wachstum, am Können und Kennen und der Geist der Verantwortlichkeit für alles Tun geweckt wurde, wo der Respekt vor der Person des Lehrers zum Respekt vor dem sittlichen Sollen geworden ist, da bringen die Schüler eine Einstellung mit, die für uns alles bedeutet; wir treten hier ein köstliches Erbe an. Unsere Sorge wird nur die sein, diesen Geist zu nähren und zu mehren. Immerhin bleibt das noch eine Aufgabe, die im Kampf gegen störende Einflüsse, wie sie von der neuen Situation des Schülers ausgehen können, noch Eifer und Arbeit genug verlangt.

Das Wesentliche einer richtigen Einstellung ist der Begriff der Autorität, der sich in ihr geltend macht. Er ist das eigentliche Zentralproblem. Die meisten unerwünschten Erlebnisse in der Fortbildungsschule sind sicher hervorgerufen durch die Sehung und Durchsetzung einer falschen Lehrerautorität.

Der Träger des Autoritätsglaubens des Kindes wandelt sich. Normalerweise geht die Tendenz dieser Entwicklung darauf hinaus, von der menschlichen Autorität der Eltern, des Lehrers loszukommen und sich einer Autorität zuzuwenden, die objektiv und absolut ist. Der Weg geht also von der bloß empirischen zu einer unbedingten, absoluten Autorität. Es ist nicht richtig, daß die Pubertätszeit im Grunde überhaupt autoritätsfeindlich sei. Ihr Kampf gilt nur aller falschen, aller Pseudoautorität. Ein oft leidenschaftliches Suchen nach unbedingt gültiger Autorität, der man sich freudig unterwerfen will, ist ein Wesenszug der Pubertät, wenn auch dieser gefühlshafte Drang oft nur negativ oder verworren oder auch gar nicht in Erscheinung tritt. Dieser Entwicklungsstand ist revolutionär, aber im besten Sinne.

Mit dem Beginn der Pubertät ist es nun endgültig vorbei mit dem für den Erzieher so bequemen und für das Kind früher so notwendigen Autoritätsglauben. In der Früh-Kindheit und während langer Zeit der Volksschule war die Person des Lehrers und die absolute Autorität eins. Und die Ehrfurcht vor dem schlechthin Gültigen war vorbehaltlos auf die Person des Lehrers übertragen. Aber allmählich erlebt das Kind diese Einheit als Doppelheit, wenn auch nur unbestimmt und gefühlsmäßig. Es lernt unterscheiden zwischen der Person und einer höchsten Autorität, die durch jene vertreten wird.

Es beginnt ein unaufhaltbarer Lösungsprozeß von den Erziehungspersonen, der — allerdings meist ungewollt — von diesen noch beschleunigt wird. Es wäre vollständig verfehlt und aussichtslos, diese Selbstbefreiung aus einer Gebundenheit, die anfänglich notwendig war, verzögern oder gar verhindern zu wollen. Im Gegenteil, sie zu fördern ist eine Aufgabe der Erziehung. Nur insoweit können wir mit Recht dieser Entwicklung gegenüberreten, als sie sich nicht nur von unserer Person freimacht, sondern auf eine Befreiung von sittlicher Autorität überhaupt abzielt.

Dieser Entwicklungsart und dem Erziehungsziel entspricht es nun, daß die Autorität, die bisher nur bedingt Geltung hatte, immer mehr zurücktritt und dafür umso deutlicher die absolute Autorität der Idee der Sittlichkeit ins Zentrum des pädagogischen Verkehrs gestellt wird. Nur eines muß der Schüler in der früheren Zeit, da Autorität überhaupt und die Person des Lehrers eins waren, gelernt haben: den Gehorsam um des Gehorsams willen. Er muß die Fähigkeit zum Gehorchen erworben haben, damit es ihm nun überhaupt möglich ist, Gehorsam leisten zu können gegenüber den Anforderungen des von ihm anerkannten und selbstgewollten Sittlichkeitsideals. Hier ist der Punkt, aus dem sich so viele Schwierig-

keiten für den Erzieher und für die Kinder selbst, insbesondere auch für die spätere Selbsterziehung herleiten. Sittliche Einsicht und sittliches Wollen allein erreichen nichts, wenn nicht die Fähigkeit des Gehorchenkönnens dazu tritt.

Die innere Loslösung des Schülers von den Bindungen der Person des Erziehers nicht sehen können oder aus irgendwelchem Grunde sogar verhindern wollen, ist das größte Verhängnis für Erzieher und Erziehung. Bei seelisch kräftigen, gesunden Naturen erfolgt sie doch mit der Notwendigkeit eines Naturgesetzes und führt dann häufig zu schwersten Konflikten und zu völliger Entfremdung vom Erzieher. Seelisch schwache Individuen kommen unter's Rad und werden auf einer infantilen Stufe festgehalten, in ihrer weiteren Entwicklung gehemmt und kranken oft ihr ganzes Leben daran.

Diese Befreiungstendenz bildet auch die psychologische Grundlage und den Ausgangspunkt für die Erziehung zur Selbständigkeit. In erster Linie muß diese doch als sittliche Selbständigkeit verstanden werden. Ohne diese wird alles andere selbständige Handeln ein mehr oder weniger zweckmäßiges Hantieren sein, dem aber kulturelle Bedeutung fehlt, weil ihm die geistige Orientierung fehlt.

Das Zurücktreten der eigenen Person, so schmerzlich es auch für manche Eltern und Lehrer sein könnte, soll nicht etwa in dem Sinn geschehen, daß wir einen Stein des Anstoßes aus dem Weg räumen, ein Recht nothaber preisgeben und von zwei Übeln das kleinere wählen, sondern es muß erfolgen als eine sittliche und pädagogische Notwendigkeit.

Das ist der gesunde und berechtigte Freiheitsdrang. Wir sollen uns seiner freuen und nur auf sein wahres Ziel lenken. Der letzte und höchste und von jedem eigentlich geluchten und gewollten Autorität in der Seele des Schülers Geltung und Gehorsam zu verschaffen, darin liegt unsere Erzieheraufgabe. Das wollen wir dem Schüler freudig geben: Freiheit von uns, zur besseren Freiheit, die mit ihm geboren wurde. Abriegen ist dieser echte Freiheitsdrang wohl zu unterscheiden von einem unechten, der ganz andere Wurzeln hat und der nichts anderes bedeutet als einen verzweifelten Versuch der Selbstbefreiung aus dem lastenden Druck von Schuldgefühlen, seien diese nun unecht oder begründet.

Das Haupthindernis für die Entstehung der richtigen Einstellung liegt oft im Ich des Erziehers selbst. Auch in ihm leben die beiden gegensätzlichen Tendenzen der menschlichen Wesenheit: Geist und Ungeist, Subjektivität und Streben zur Objektivität. Und der Beruf bringt es mit sich, daß gerade der Erzieher selbst die Tragik, die aus dieser Dualität entspringt, am tiefsten erlebt. Nur zu oft zeigen sich in der Seele des Erziehers die Wundmale dieses Kampfes, in dem jeder Sterbliche Streiter sein muß und nie mehr als Streiter werden kann. Die Quelle aller falschen Einstellung für den pädagogischen Verkehr ist das Vorherrschen einer ungeistigen Ichendenz, der Ichsucht. Sie bildet das Hemmnis für das objektive Verhältnis zur Seele des Schülers. Auch der Begriff der Autorität wird durch das Vorgehen der Selbstheit getrübt und verfälscht. An die Stelle der wahren Autorität des Sittengesetzes, des objektiv Gültigen setzen wir unser eigenes Ich, unsere Person. Weil das beabsichtigte pädagogische Handeln an unserer Subjektivität orientiert ist, wird es zum Mißhandeln in weitestem Sinne, zu einer Kette von Akten, die mehr oder weniger deutlich die Anzeichen der Willkür tragen. Unsere pädagogische Absichtlichkeit ist von ihrem Mittelpunkt dem Erziehungsgeist bedenklich abgerückt und bewegt sich in exzentrischen Bahnen. Das pädagogische Tun steht nun im Dienste der Subjektivität. Alle pädagogische Einstellung ist insoweit falsch, als unsere ungeordnete Ichhaftigkeit daran teil hat. Nicht daß der Erzieher die Ichendenz ein für allemal ausschalten müßte oder nur könnte. Nein, die richtige Einstellung verlangt, daß in jedem einzelnen Akt, die sich stets vordrängende Ichsucht und Ungeistigkeit beherrscht und überwunden wird und daß für das Werturteil und Handeln nur objektive Normen als Maßstäbe bestimmend sein dürfen. Die Einstellung muß also grundsätzlich frei sein von aller Selbstheit. In demselben Maße, in dem wir die Subjektivität überhaupt in uns selbst überwunden haben, wird sie auch in unserm pädagogischen Tun überwunden sein. So hängt die richtige Einstellung ab vom Grade unserer Selbstsucht und alle falsche Einstellung bedeutet letzten Endes einen Mangel an Selbstsucht.

Gerade diese unberechtigte Subjektivität ist die Quelle vielen Übels in der Erziehung. Ein normales Verhältnis zum Schüler erfordert vom Erzieher, daß er mit den tausend Formen der Ichkrankheit, die sich so gerne der Maske des pädagogischen Tuns bedient, restlos aufräumt. Die ungeistige, triebbestimmte Subjektivität des Erziehers tritt nicht nur im Autoritätsbegriff, sondern auch bei den Mitteln zu seiner Durchsetzung und vorzugsweise bei der Strafe zutage. Wieviele Strafen sind ihrem Zwecke nach doch nichts anderes als Maßnahmen zur Aufrechterhaltung einer fal-

ichen Autorität, zur Durchsetzung unseres Machtwillens, zum Schutze unserer Eigenliebe und Empfindlichkeit, Maßnahmen also, die mit Erziehung nicht mehr viel zu tun haben.

Mit Recht sehen wir, in der Frühkindheit und bis gegen die letzten Jahre der Volksschule uns selbst als die Autorität, aber wir müssen stets wissen, daß diese Substitution nur vorläufig berechtigt ist und die Zeit beachten, in der wir langsam eine reinliche Scheidung vornehmen und in den Hintergrund treten müssen. Wir dürfen es nicht soweit kommen lassen, bis wir endgültig dahin geschoben werden. Daß bei vielen Individuen in der Pubertät eine besonders starke Betonung auf dem Kampf gegen die Autorität liegt, zeugt u. a. auch dafür, daß sie übermäßig lange unter dem Drucke einer falschen Autorität und unter ihren, meist brutalen Mitteln gelitten hatten.

Schließlich haben wir überhaupt gar kein moralisches Recht im Sinne unserer Subjektivität einzugreifen. Unser Erziehungsrecht leitet sich allein her aus der sittlichen Idee und der Absicht zu ihrer Realisierung. Ein Handeln ohne diesen Zweck ist ein unsittliches Handeln. Es würde überhaupt psychologisch recht lohnend sein, unsere Erziehungsmaßnahmen ehrlich daraufhin zu prüfen, inwieweit sie einem rein geistigen Erziehungsinteresse entspringen und inwieweit noch andere triebbestimmte subjektive Interessen des Erziehers unter dem Vorwand pädagogischer Maßnahmen mehr oder weniger bewußt mitverfolgt werden. Für den Grad des Anteils der eigenen Ichhaftigkeit in unserem pädagogischen Verhalten hat der Schüler ein sicheres Gefühl. Darüber dürfen wir uns nicht täuschen. Und die Subjektivität des Erziehers wird er ebenfalls mit Subjektivität beantworten. Gerade diese Komponente der Strafe, die aus dem Trieb-Ich stammt, bildet eine verhängnisvolle Gefahr. Sie weckt notwendig die noch heftigere und ungehemmtere Subjektivität des Schülers, die sich dann in krasser Weise äußern kann. So wird der Zweck der Strafe durch den Strafenden selbst vereitelt und ins Gegenteil verkehrt. Stets ist es psychologisch und pädagogisch lehrreich auch zu beachten, in welcher Weise eine Strafe entgegengenommen wird. Auch die Mienen der andern nicht betroffenen Schüler sind vielfach sehr aufschlußreich.

Meistens neigen wir alle dazu, hauptsächlich solche „Fälle“, die unser Ich an irgend einer empfindlichen Stelle treffen, als besonders schwer zu beurteilen und zu ahnden. Hier ist die Objektivität außerordentlich gefährdet. Unsere ganze Subjektivität wird dadurch plötzlich alarmiert und drängt zu einer triebhaften Reaktion; auch das überraschende Moment, das oft in solchen „Reizen“ liegt, begünstigt eine Beantwortung aus undisziplinierter Subjektivität heraus. So kommt es zu einem impulsiven Handeln, das, weil es nicht richtungsbestimmt ist durch ein geistiges Interesse, unmoralisch und unpädagogisch ist. Diesen beschleunigten Handlungsablauf noch aufhalten und richtunggebend beeinflussen zu können, erfordert ein der Stärke der Subjektivität entsprechendes, hohes Maß von sittlicher Energie. Gelingt uns das nicht, so ist psychologische Folge unseres Versagens eine negative Selbstzensur, die sich als starke Mißstimmung äußert. Ärger und Verstimmung stammen nur zum allerkleinsten Teil aus dem Verhalten des Schülers. Wir selbst sind die Ursache. Wir sind verärgert über unsere Unzulänglichkeit, über unsere Ratlosigkeit; letztere ist ja nur Ausdruck innerer Unsicherheit. Daß wir wieder einmal allzurück mit unserer Weisheit zu Ende waren, sagen wir ja selbst: „Ich bin sprachlos“; denn „so etwas ist mir noch nie vorgekommen.“ Weil wir nicht Herr der Situation sind, reagieren wir aus einer Affektivität heraus und die „Strafe“ trägt dann nur zu deutlich die Kennzeichen ihres Ursprungs. Sie wird zur rächenden Vergeltung. Trotzdem nun dem beleidigten Ich Genugtuung geschehen und die Unterwerfung des Schülers wenigstens äußerlich erfolgt ist, will in uns nicht der Glaube aufkommen, daß nun die Sache erledigt sei. Zweifellos können dann noch weitere Konflikte mit dem gleichen Schüler am selben Tage aus diesem Gefühl der Unbefriedigtheit resultieren. Ein unträgliches Gefühl verneint hartnäckig unser Handeln. Für den Zweck der Erziehung ist ja nichts geschehen, sittliche Einsicht und sittlicher Wille wurden nicht gefördert. Dem Schüler bleibt die Undiszipliniertheit und uns die starke Mißstimmung. Mit unserer „Strafe“ haben wir dem Schüler lediglich demonstriert, wie ungezügelt Triebhaftigkeit auf seinen „Reiz“ reagieren kann. Jedenfalls kann er aber aus unserem Verhalten nicht erkennen, wie weit er sich in seinem eigenen Verhalten vom sittlichen Sollen entfernt hat.

Unser eigenes Verhalten in solchen Fällen hat entscheidenden Einfluß auf das Verhältnis der Schüler zum Lehrer. Das sind Momente, die höchste Anforderungen an unsere Selbstzucht stellen und die die besten psychologischen und pädagogischen Fähigkeiten in Aktion rufen müssen. Es braucht keine lange Überlegung um einzusehen, daß eigenes vorbildliches Verhalten aus Anlaß solcher Fälle in der Seele des Schülers Eindrücke hinterlassen können,

die von höchster Bedeutung sind für seine Selbsterziehung. Im Falle des Versagens kann auch die Nachbesinnung, die in der Durchleuchtung der Situation und der Motivation unseres Handelns besteht, noch nützen und uns für später wappnen. Denn auch der Beste ist nur Mensch und stets ist unser ganzes Ich an der Reaktion beteiligt und die Triebhaftigkeit hat größeren oder geringeren Anteil daran, je nach der charakterologischen Struktur des Einzelnen. Vom Standpunkt einer falschen Ichautorität aus wird besonders auch die in den Pubertätsjahren sich oft zeigende Flegelhaftigkeit und Rüpelhaftigkeit vielfach unrichtig beurteilt. Sie ist ja die häufigste Veranlassung zu folgenschweren Konflikten zwischen Schüler und Lehrer. Die Ichorientiertheit sieht diese Erscheinungen notwendigerweise in einem falschen Lichte. Sie erblickt in ihnen Böswilligkeit, feindselige Gesinnung, Auflehnung gegen die Person des Erziehers, beabsichtigte Beleidigung und Kränkung. So werden Symptome völlig falsch gedeutet. Der seelische Ursprung dieser Erscheinungen dürfte in den meisten Fällen ein ganz anderer sein. Diese unliebsamen Äußerungen haben ihre Wurzel in einer Reihe gleichartiger und stark erlebter innerer Konflikte des Schülers und den daraus so oft resultierenden Schuldgefühlen, die durch den andauernd negativen Ausgang der Konflikte zu dauernden Schuldgefühlen geworden sind. Statt daß nun das Schuldgefühl auf dem normalen und einzig möglichen Wege der inneren sittlichen Arbeit, der Besserung, beseitigt wird, wird der innere Konfliktszustand belassen und lediglich das Schuldgefühl als Symptom zu beseitigen versucht. Und diese Art der Beseitigung des lästigen Gefühls bleibt notwendig ein Versuch mit untauglichen Mitteln. Trotz, anmaßendes Benehmen, Flegelhaftigkeit sind Masken der inneren Kraftlosigkeit und Hilfsbedürftigkeit. Sie sind ein uneingestandener Ruf nach Beistand und Hilfe. Die ganze bedrängte innere Lage mit ihrer Unsicherheit und Ratlosigkeit offenbart sich in ihnen. Der Schüler braucht diese Verkapplung, sie ist ihm Mittel um sich selbst und andere über die wahre seelische Verfassung hinwegzutäuschen. Vor allem gewährt sie auch eine kleine Entspannung und Beruhigung, die aber nicht lange anhält. Denn nur zu deutlich sieht man, daß es ihm selbst bei seinem Tun nicht recht wohl ist und nicht wohl wird, auch wenn wir ihn ungehindert seine Rolle spielen lassen. Wir würden ihm den denkbar schlechtesten Gefallen erweisen, wenn wir diese Äußerungen ernst nehmen würden. Das will er im Grunde ja auch gar nicht.

Lebt der Jugendliche im Kampf mit sittlichen Forderungen, so lebt er auch im Kampf mit den Erziehungspersonen, den Verkündern der Ideale. Widersehllichkeit gegen das bessere Ich wird äußere Widersehllichkeit gegen andere. Das Zerwürfnis mit sich selbst wird zum Zerwürfnis mit der ganzen Umwelt. So äußert sich das Schuldgefühl sehr häufig in den mannigfachen Formen und Graden als Verstimmung, Gereiztheit, zur Schau getragene Ablehnung, Trotz, Frechheit usw. Daß sich diese Verfassung besonders Erziehungspersonen gegenüber äußert, hängt damit zusammen, daß schon durch ihre bloße Anwesenheit das Schuldgefühl neu belebt und verstärkt werden kann. Aberhaupt drängt die Spannung des Schuldgefühls an sich schon zur Entladung, zur Erledigung. Die Auseinandersetzung, die eigentlich in sich selbst und mit sich selbst erfolgen möchte, wird zu einer Auseinandersetzung mit der Umgebung, mit Gott und der Welt.

Zu beachten sind auch die Tatsachen, daß in der Pubertätszeit die Lebensideale vielfach falsch oder zu hoch gesteckt sind, daß die Triebhaftigkeit des Individuums sehr stark, die Fähigkeit zur Selbstdisziplinierung verhältnismäßig schwach und unentwickelt ist und daß Gewissenskonflikte oft sehr schwer und schmerzlich erlebt werden. Die Fähigkeit des gerechten Ausgleichs innerer gegensätzlicher Ansprüche fehlt eben noch, sie soll ja erst erworben werden. Und das Unterliegen im innern Kampf jeder Art hat als psychologisches Ergebnis das Gefühl der Schuldhaftigkeit zur Folge, ein Gefühl der eigenen Richtigkeit und Unzulänglichkeit, das durch andauernde Niederlagen verstärkt, zu Mutlosigkeit und völligem Mangel an Selbstvertrauen führt. Schließlich wird dann der scheinbar aussichtslose sittliche Kampf völlig aufgegeben und neue innere Nöte stellen sich ein. Hier entspringt dann auch die starke Sehnsucht nach Befreiung und Erlösung, die bei manchen zu einer Hinwendung zum Religiösen wird, oder bisweilen bei Naturen mit schwacher Vitalität zur Selbstvernichtung führen kann.

Die Wege, die zur Befreiung vom Druck der Schuldgefühle eingeschlagen werden, sind außerordentlich mannigfaltig. Am häufigsten wird ein Weg gesucht, sich der Minderwertigkeitsgefühle und der Unzufriedenheit mit sich selbst auf irgendeine äußere Art zu entledigen. Die Verstimmung wird dann nach außen projiziert und der Umwelt angeheftet. Darum darf unser Verhalten keinerlei Angriffspunkte bieten, die diese unbewußte Selbsttäuschung ermöglichen. Es ist dieser seelischen Verfassung eigen, emsig und scharfsäugig nach wirklichen Mängeln und Fehlern beim Lehrer zu fahnden, um die eigene Mißstimmung durch den Lehrer, durch sein

Verhalten motivieren und sich auf diese Weise vor sich selbst rechtfertigen zu können.

Zu beachten ist auch, daß einige dieser falschen Wege zur Erledigung von Schuldgefühlen wie: anmaßendes Betragen, Rüpelhaftigkeit usw. geeignet sind, Beifall und Anerkennung der andern Schüler einzubringen und so zur Hebung des gesunkenen Selbstgefühls beizutragen. Es muß natürlich gelingen, diesen Anreiz zu beseitigen.

Es liegt übrigens gar kein Grund vor, derartige Äußerungen der Pubertät tragisch zu nehmen. Das geht aus dem Wesen ihres Gefühlsursprunges hervor. Das Entstehen von Selbstverurteilungen und Schuldgefühlen setzt ja stets eine immerhin höhere ideale Gesinnung voraus und einen Willen zum Sittlichen. Die das Fühlen und Denken beherrschende Gesinnung ist meistens viel besser als das wirkliche Verhalten vermuten ließe. Aus der Tat selbst können wir in dieser Richtung nicht viel ablesen, wohl aber die Stärke der Triebhaftigkeit und die Schwäche der sittlichen Energie. Falsche Einstellung mit falschem Autoritätsbegriff werden in solchen Fällen mit Ärger und andern Affekten reagieren. In richtiger psychologischer Beleuchtung wird dieses Verhalten nur Aufforderung zu pädagogischer Tat sein. Die Haltung des Lehrers muß die sein, den Schüler merken zu lassen: Sieh, ich weiß, wo es dir fehlt. Mit deinem Betragen bekenntest du mir deinen Zustand. Ich will dir gerne mithelfen, damit du dich aus dieser Lage selbst zu befreien vermagst, damit du so werden kannst, wie du eigentlich sein möchtest. Hier ist der Moment, wo wirklich der Lehrer die helfende Hand bieten muß. Und der Schüler muß im Erzieher unbedingt den unerwünschten Glauben finden an sein besseres Wollen. Es wird der Autorität des Lehrers keinen Abbruch tun, im Gegenteil für den seelischen Kontakt mit dem Schüler sehr vorteilhaft sein, ihm zu sagen, daß alle Erwachsenen mit denselben inneren Nöten zu leiden und zu kämpfen hatten. Zweifellos gelingt es immer, oft sogar überraschend schnell, ihn in eine bessere innere Verfassung zu bringen, die von ihm ja im Grunde so sehr ersehnt wird.

In letzter Linie entstammen all diese Erscheinungen der Zwierspältigkeit des menschlichen Wesens, die uns mit dem Beginn der Pubertät allmählich immer klarer bewußt zu werden beginnt.

Zur Vorbeugung gegen den Ausbruch von Konflikten ist strenge Selbstzucht in unserem Verhalten ein gutes Mittel. Dadurch wird in der Fortbildungsschule eine gewisse Atmosphäre der geistigen Zucht und Ordnung geschaffen. Je mehr wir uns gehen lassen, desto mehr wird sich die innere Undiszipliniertheit des Schülers ans Licht wagen.

Wir müssen uns nicht nur von einer falschen Deutung einzelner Symptome der Pubertät freimachen, sondern zu einer richtigen Auffassung dieses ganzen Entwicklungszustandes überhaupt gelangen. Er ist eine notwendige Stufe in der geistigen Entwicklung, ein Übergangszustand, der von ausschlaggebender Bedeutung ist für die ganze spätere Lebensgestaltung. Der Sinn dieser Periode ist kein anderer als der, den Weg zu sich selbst zu suchen und zu finden, zur Bewußtheit unserer menschlichen Wesenhaftigkeit zu gelangen. In pädagogischer Hinsicht ist es die Zeit, in der unbedingt ernst gemacht werden muß mit der Selbsterziehung. Wenn diese hier nicht beginnt, besteht Gefahr, daß sie überhaupt nie mehr beginnt. Jedenfalls muß die entschiedene innere Abkehr von aller Triebhaftigkeit, vom ungeistigen Ich und die Hinwendung zum besseren, höheren Ich erfolgen; es muß die geistige Lebensrichtung grundsätzlich als die richtige anerkannt und eingeschlagen werden. Es wäre der Gipfel der Verständnislosigkeit, die Zeit der Pubertät aufzufassen als eine Zeit der Zuchtlosigkeit, als ein Stadium der Verderbtheit und der Empörung gegen Gesetz und Ordnung. Ein falscher Autoritätsbegriff macht hier unsern Blick völlig blind für das Wesen der Pubertät. Wir wollen hier nicht näher auf das Wesen der Pubertät eingehen und begnügen uns damit noch darauf hinzuweisen, daß alle Äußerungen dieses Zustandes, so verworren und schwer entzifferbar sie auch scheinen mögen, nur Symptome sind eines an sich notwendigen und gesunden Prozesses. Nicht das Vorhandensein von Symptomen gilt hier als Krankheitszeichen, sondern vielmehr das Fehlen derselben.

Das Studium der Pubertät in all ihren unendlich mannigfachen Erscheinungsformen, die durch die seelische Organisation, durch die bisherige Entwicklungsgeschichte mit allen in ihr wirkenden Faktoren, durch den Geist der häuslichen und beruflichen Umwelt des Individuums bestimmt sind, bildet die Grundlage für unsere Erziehungsarbeit. Durch sie wird der Weg vorgezeichnet,

der den Schüler zur Erzogenheit führen soll. An Material zu diesem Studium fehlt es uns ja nicht. Die Maßstäbe für die erzieherische Behandlung der Pubertät können leider nicht alle ihrer eigenen Jugenderfahrung entnehmen; die meisten von uns Lehrern wären dann wirklich schlecht beraten.

So wertvoll an sich auch das Studium der Psychologie und der Psychopathologie sein kann, so reicht doch psychologisches Wissen allein hier nicht aus, am allerwenigsten für diese Entwicklungsstufe. Das Wesentliche ist hier der psychologische Sinn, das sichere Einfühlungs- und Deutungsvermögen, kurz das nötige Verstehen der psychischen Lebenserscheinungen. Es ist notwendig, daß der Erzieher der Pubertät nicht zu fremd gegenübersteht und daß er neben dem Verständnis auch noch den nötigen Humor und eine gewisse gesunde Toleranz für ihre Erscheinungsformen aufbringt. Wer selbst noch nicht mit sich im Reinen ist, wird hier noch nichts nützen können. Andererseits wird derjenige Lehrer den Schülern in diesem Alter am besten gerecht werden können, der in der eigenen Seele das dumpfe schäumende Gären stark und schwer erlebt hat, der durch alle Irrungen und Wirrungen einer stürmischen Pubertät hindurchgegangen und durch eigene Kraft den befreienden Weg zu sich selbst gefunden hat.

Es wäre noch vieles zur Psychologie des Fortbildungsschullehrers zu sagen. Nur dies eine noch: Wer für die Äußerungen der Pubertät nur Spott und Hohn aufbringt und ihnen nur mit einer verbißenen, rigoristischen Strenge, die im Grunde doch nur dem Schiffbruch am eigenen Lebensideal entstammt, gegenübertritt, wer mit der Welt und sich selbst zerfallen, mit deterministischen und pessimistischen Welt- und Lebensanschauungen, den Endprodukten der eigenen Fehlentwicklung belastet ist, für den ist hier kein Platz.

Eine stete Gefahr für eine richtige Einstellung zum Fortbildungsschüler und damit auch für unsere Berufsfreudigkeit bedeutet jene Gruppe der Minderbildungsfähigen, die sich zusammensetzt aus Schülern, die im 5. und 6. Schuljahr der Volksschule entlassen wurden. Sie bleiben uns, soweit sie nicht aus besonderen Gründen bereits anderen Erziehungsanstalten zugeführt wurden. Es sind Individuen, die allgemein charakterisiert sind durch ausgesprochene Defekte auf den Gebieten des Gefühls, des Willens und der Intelligenz. Sie weisen oft auch Symptome auf, die auf psychopathische Konstitution, auf moralischen Schwachsinn oder auf eine beginnende Hebefrenie hindeuten. Sie alle bedürften einer besonderen Behandlung. Für den Lehrer in der Fortbildungsschule sind sie ein wahres Kreuz, nicht weil die Erziehungsarbeit sich bei ihnen besonders schwierig gestaltet, sondern deswegen, weil wir ihnen in der allgemeinen Fortbildungsschule überhaupt nicht oder nur in beschränktem Maße das geben können, dessen sie bedürfen.

Wir erwähnen diese Schülergruppe auch deshalb, weil sie sicher großen Anteil an der Bildung der Auffassung hatte, daß der Fortbildungsschüler das unangenehmste Erziehungsobjekt und die Fortbildungsschularbeit die undankbarste und fruchtloseste sei. Eine Berechtigung dieses Urteils mag im Einzelfall zweifellos vorhanden sein, besonders da, wo infolge Abwanderung des besser organisierten Schülermaterials, diese Gruppe besonders stark hervortritt.

Bei den überaus großen Schwierigkeiten aller Art, die der Beruf des Fortbildungsschullehrers mit sich bringt, ist es unvermeidlich, daß auch Stunden der Nutzlosigkeit über ihn kommen, vielleicht auch ein stilles Heimweh nach der schönen und dankbaren Arbeit bei den Kindern in der Volksschule. Verzagen wir nicht. Unsere Arbeit ist nicht weniger dankbar; gewiß, die Früchte unserer Arbeit reifen langsamer, aber sie reifen. Und das Bewußtsein, daß wir dem Schüler gerade in den für das ganze Leben entscheidenden Jahren Führung und Beistand leisten können und müssen, wird uns neuen Mut zu unverdrossener Arbeit geben. Gut und Böse müssen sein. Beide erst ermöglichen den Kampf. Und Kampf ist der Sinn des Lebens. Sittliche Reife ist nicht Zustand, sondern ein Werden. Wir können den eigentlichen Bildungsprozeß, den sittlichen Entwicklungsprozeß des Individuums nur einleiten und unterstützen. Was wir in der Fortbildungsschule erreichen können ist höchstens ein verheißungsvoller Anfang. Wir können nur das Wesen dieses Kampfes aufzeigen, auf die Pflicht hinweisen ihn aufzunehmen, Mut und Selbstvertrauen beleben und stärken. Den Kampf selbst können wir dem Zögling nicht abnehmen, kämpfen muß ihn jeder selbst. So ist Sinn und Ziel der Erziehung auch in der Fortbildungsschule: Erziehung und Erzogenheit zur Selbsterziehung.