

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Band: 36 (1931-1932)
Heft: 8

Artikel: Nach der Lektüre von Krohs Psychologie des Grundschulkindes :
Plauderei von R. G.-R. [Teil 1]
Autor: R. G.-R.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-312576>

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: 17.11.2024

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

Nach der Lektüre von Krohs Psychologie des Grundschulkindes.¹

Plauderei von R. G.-R.

Ich sass in Krohs « Psychologie des Grundschulkindes » vertieft, als der Besuch eines guten Bekannten, der in einer andern Gemeinde nebenbei das Amt eines Schulkommissionspräsidenten bekleidet, mich in meiner Arbeit unterbrach. Sofort entspann sich mit dem klugen, fern aller Bücherweisheit fest im praktischen Leben stehenden Manne ein lebhaftes Gespräch, wobei sich bei meinem Partner, wie fast immer bei geistig begabten, unverbildeten Menschen, ein überaus reges Interesse für Schulfragen zeigte. Etwas Quellfrisches für uns verschulmeisterte Fachleute, mit einem intelligenten Menschen zu plaudern, der mit ganzer männlicher Frische und Kraft seiner praktischen Tätigkeit obliegt und sich seine originellen, vernünftigen Theorien selbst bildet! Wie gut begriff ich, dass mein Mann ausrufen konnte: « Wenn doch die Lehrer nicht soviel über Erziehung lesen würden! Sie werden ganz verpfuscht durch die viele Theorie! » Instinktiv hatte er erfasst, dass Erziehen mehr Sache der Tat als stiller Betrachtung und tiefen Sinnens ist, und obschon ich mich für meine Studien wacker in die Schanzen schlug, konnte ich nicht umhin, neuerdings meine Hefte zu revidieren und ernsthaft über Pflichten und Aufgaben all der Erzieher nachzudenken, die keine Spezialisten sind, sondern die totale Erziehung einer ganzen Klasse zu leiten haben. Goethes Wort, « der Sinn erweitert, aber erschläfft; die Tat erfrischt, aber beengt », drängte sich mir auf, und ich fragte mich wieder einmal: « Ist es recht, dass ich mich nun der Erweiterung meines Sinnes hingebe, oder sollte ich mehr die erfrischende Tat pflegen? » Gewiss, wir Primarlehrer und -lehrerinnen haben es gar nicht so leicht. Für uns ist richtige Ferien- und Freizeitgestaltung eine Angelegenheit strenger Pflicht. Wir sollten musizieren, zeichnen, turnen sowohl wie Naturwissenschaften und Geschichte treiben, unsere Sprachkenntnisse erweitern, uns im Ausdrucke üben, Psychologie und Pädagogik studieren, wie die Menschen unserer Umgebung in häufigem Verkehr kennen lernen, in lebendiger Tat stehen und uns zugleich reichlicher Ruhe hingeben, um als gesunder, leistungsfähiger Vollmensch an die aufreibende Schulstubenarbeit gehen zu können.

Seufzend beschloss ich dann doch, der im Grunde sehr, vielleicht eben zu sehr geliebten Erweiterung des Sinnes zu huldigen, hatten doch ungünstige Umstände mich früher zu jahrelangem Fasten gezwungen, und waren auch besonders wir älteren Berner Lehrerinnen in der zu kurzen Seminarzeit gar spärlich mit Wissenschaft ausgerüstet worden.

Und nun das Ergebnis meiner Studien? Etwas wie eine Kritik meines Psychologiewerkes konnte natürlich in mir nie aufkommen. Immerhin lag mir der Ausspruch eines sehr kompetenten Gelehrten, der alle bisher erschienenen Arbeiten über die Psychologie des jüngeren Schulkindes als bloss relativ gut bezeichnet hatte, bei aller Lektüre beständig in den Ohren, und ich las darum mein Buch nicht im Bewusstsein, letzte, unumstösslich sichere Wahrheiten zu vernehmen, sondern mit dem festen Willen, mehr denn je Augen und Ohren offen zu halten und am Kinde selber zu forschen und zu beobachten. Es kann gut sein, dass die rasch fortschreitende Wissenschaft mich durch neugewonnene

¹ Erschienen in der Sammlung Friedr. Manns Pädagogisches Magazin. Verlag Hermann Beyer Söhne, Langensalza. Preis RM. 6.60.

Erkenntnisse schon nächstens da und dort zum Umlernen zwingen wird. Dennoch bin ich Professor Kroh für reichen Genuss und hohen Gewinn dankbar. Genuss bedeutete es für mich, ein längst brennend gewordenes Interesse einigermaßen zu befriedigen, das Interesse, zu vernehmen, wie es im Schulkinde, mit dem wir uns in täglicher Berufsarbeit beschäftigen, aussieht. Lustgefühle weckte auch jedesmal die gefundene Bestätigung irgendeiner intuitiv erfassten Wahrheit. So huldigte ich im Tiefinnersten z. B. je und je der Ansicht, ein vorsichtiger Schöpfer habe in uns Erzieher eine recht geringe Macht gelegt und wurde in dieser wesentlichen Grundanschauung bestärkt; schreibt doch auch Kroh: «Die Entwicklung vollzieht sich nach inneren Gesetzen, auch die beste Methode vermag keine Entwicklungsbeschleunigung zu verursachen»; und im Kapitel über die Reifezeit: «Das Wichtigste muss der Mensch selbst tun; Selbstgestaltung ist das Motiv dieser Epoche.» Gerade dann, wenn wir in der Erziehung zu fleissig sind und darum den Zögling an der Selbstformung hindern, scheinen wir am allermeisten zu sündigen. So soll z. B. das einzige Kind, besonders wenn es nur von eben oft übereifrigen Frauen erzogen wird, vor allem gefährdet sein. Nach Krohs Ansicht wird aus ihm «meist ein wohlmeinender, korrekter Mensch, der weder die Innerlichkeit, noch die Kraft zu grossen Leistungen aufzubringen vermag». Ich musste unwillkürlich an Bernhard Shaw denken, der irgendwann und irgendwo einmal geraten haben soll, man möge doch mit dem Unsinn, erziehen zu wollen, aufhören, und es nur dem guten Baumzüchter gleich tun, der einzig besorgt ist, seinen Pfleglingen in Licht, Luft und Sonne bei ausreichender Nahrung und befreit von Schädlingen gutes Wachstum zu ermöglichen. Betrübtlich und doch tröstlich zugleich, dass der geistreiche, originelle Mann wahrscheinlich nicht so unrecht hat! Tröstlich doch wohl viel, viel mehr; denn wie furchtbar schwer müsste die Verantwortung auf uns lasten und wie unfähig und von schwerem Misslingen bedroht müssten wir Erzieher uns fühlen, wenn uns grosse Macht, gar Schöpferkraft verliehen wäre! Macht es uns übrigens nicht noch Mühe genug, unsern Kindern Bedingungen zu verschaffen, unter denen sie sich nach ehernen Naturgesetzen ungehemmt entwickeln können? Und wieviel grösser und wunderbarer ist doch dieses Walten der Natur bei der Menschwerdung als unser oft stümperhaftes Tun! Ich las mit wachsendem Staunen wie weise, vorsorglich und gründlich sie ohne alle Hast am grossen Werke ist, wie eines sich zum andern fügt, Reichtum und Fülle sich ansammeln und ausbreiten und wie jede Entwicklungsphase ihren tiefen Sinn und ihre besondere Aufgabe und dann doch auch wieder ihren Selbstzweck, ihre eigene Daseinslust hat. Es wäre wahrlich von unschätzbarem Werte, wenn wir Erzieher alle dieses Wunderwerk der Entfaltung kennen und verehren würden, damit in uns der feste Wille wachsen müsste, bescheiden zurückzutreten, es nicht zu zerstören, sondern ihm in Liebe zu dienen. — Wie weit ist es nun auf der Entwicklungsstufe gediehen, auf der wir Elementarlehrerinnen das Kind zu betreuen haben. Wenn ich hier etwas wie eine kurze Charakteristik wage, so bin ich mir dabei der Unvollständigkeit und Lückenhaftigkeit voll bewusst, und bezwecke höchstens die Anregung, sich des ganzen Reichtums von Krohs Werk zu bemächtigen.

Es scheint eine recht heitere, glückliche Entwicklungsphase, in der wir Lehrer und Lehrerinnen der Grundschulstufe, d. h. der ersten vier Schuljahre, mit dem Kinde arbeiten müssen. Sie nimmt den wichtigsten Teil der sogenann-

ten schulfähigen Kindheit ein, die nach Kroh von der ersten Trotzperiode — also etwa dem 4. Lebensjahre — bis zum Beginn der Reifezeit im 12. oder 13. dauert. Ihr Anfang — etwa das erste Schuljahr — fällt in die erste, ihre Fortsetzung — in der Regel das zweite und dritte Schuljahr in die zweite — und ihr Ende — das vierte Schuljahr — in die letzte Phase dieser schulfähigen Kindheit. Hauptaufgabe der ganzen Periode scheint die Eroberung der Umwelt. Kroh bezeichnet sie als die eigentliche Lernzeit des Menschen. Er stimmt da mit Charlotte Bühler überein, die schreibt: « Das geistig zu weitester Ausgestaltung fähige wird in dieser Phase das lernbegierigste Kind sein », und etwas später: « In diese Phase gehört Stoff zum Lernen wie das tägliche Brot. Die Lernmöglichkeiten, die von der Erziehung geboten werden, müssen die denkbar umfassendsten sein. » — Ich muss gestehen, dass ich beiden Gelehrten überaus dankbar bin gerade für diese Erkenntnis; hatten mich doch jahrelang böse Zweifel gequält und gehemmt, ob wir ein Recht haben, dem Kinde der ersten Schuljahre so viel Stoff zum Lernen zuzumuten. Nun erst fiel mir ein, mit welcher Freude, ja Gier, ein mir sehr gut bekannter Knabe vor allem im 9. und 10. Lebensjahr gelernt hatte. Oft hat er mit Begeisterung ausgerufen: « Mueti, i möcht eifach lehre, geng, geng u viel, viel lehre! » Wie stand es in dieser Hinsicht um meine geistig im allgemeinen recht wenig begabten Zweit- und Drittklässler? Ich forschte mit neuerwachtem Interesse, und siehe, ich entdeckte auch in ihnen, wenigstens was die Eroberung der Umwelt betrifft, etwas von Krohs und Charlotte Bühlers konstatiertes Lust am Lernen. Wie glücklich nahmen sie z. B. auf unserem Maibummel auf! Wie lebhaft interessiert forschten sie im Bächlein, an seinen Ufern, im Ententeiche, im Walde! Sie kamen mit Pflanzen und Tieren und erkundigten sich nach ihren Namen, und oft musste ich beschämt meine Unwissenheit kundtun. Und wieviel schärfer und frischer ihre jungen Augen und Ohren waren, als meine schon recht alten, müden! Niemals hätte ich allein all diese geliebten Vogelnestlein und Eilein entdeckt. Wie leicht auch liess sich später ihr Interesse auf die bunte Welt der Schmetterlinge und Raupen lenken, als sie uns im Heimatunterrichte beschäftigte! Jeden Morgen brachten sie irgendeinen Fund mit, und mitten in der Arbeitsschule konnten die Mädchen plötzlich aufgeregt die Köpfe zusammenstecken und sich ganz aufgelöst in die Betrachtung einer Raupe versenken. « Lehrere, Lehrere, mi Raupe het es Hörnli u sächzäh Bei », rief einmal in der Schreibstunde das sonst so schwerfällige Anneli strahlend vor Entdeckerfreude, und mein Naturforscher Ernst, der unglaublich viele Vöglein samt ihren Nestlein und Eilein kennt, spazierte in der Pause neben mir her, weil er mir erzählen musste, was er in der eben hinter uns liegenden Heimatunterrichtsstunde nicht mehr hatte anbringen können. — Es muss richtig sein, wenn Kroh behauptet, das Grundschulkind wolle vor allem viel, viel Gegenstände und Erscheinungen der Umwelt kennenlernen, und, der Stimulus, den die Natur als Mittel zur Erreichung ihres Zweckes in sein Inneres gesenkt hat, ist das Interesse. Wie sehr bedaure ich, viel zu wenig Zeit zur Pflege dieses Interesses und dieser so überaus entwicklungsgemässen und darum beglückenden Eroberung der umgebenden Natur zur Verfügung zu haben! Wenn doch vor allem die Erarbeitung des Pensums im Rechnen der schlechten Begabung meiner Schulkinder wegen nicht soviel Zeit wegfressen würde! Mir scheint, wir müssten entschieden hier gehörig ab- und dort aufbauen.

(Fortsetzung folgt.)