

Über Verfrühung im Unterricht [Teil 2]

Autor(en): **Gerhard, G.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **37 (1932-1933)**

Heft 2

PDF erstellt am: **10.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-312693>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

« Der Baum » (3. Klasse) lässt das Kind in feiner anregender Weise am Apfelbaum alle die Beobachtungen machen, die vom April bis zum Herbst möglich sind. Freilich, ein Stadtkind macht sie; aber gerade das wird dem Landkind vielerlei Anregung bringen.

« Die Waldhauswoche » (3. Klasse) führt einige Geschwister mit ihrer Tante in ein Ferienhäuschen, um das herum sie den Wald mit allen seinen Geheimnissen kennenlernen.

« Das Zauberspiegelein » (2. Klasse) schildert ein Klassenerlebnis, dessen tragischer Konflikt durch die Kinder selbst gelöst wird ohne direktes Eingreifen der Lehrerin.

« Fliegt, Kinderchen ! » (2. Klasse) bildet einen sehr erfreulichen Beitrag zum Thema « Die Wiese », da hier der Löwenzahn für das Kind lebendig gemacht wird.

Beim Eröffnen der Umschläge mit den Namen der Autoren stellte sich zur allgemeinen Ueberraschung heraus, dass die drei ersten Arbeiten von derselben Verfasserin stammten, von Frl. *Anna Keller*, Sekundarlehrerin an der Seminarübungsschule Basel. Die 4. Arbeit ist von Herrn *Paul Boss*, Lehrer in Bern, verfasst.

Es ist für unsern Wettbewerb vielleicht kennzeichnend, dass die drei besten Arbeiten aus ein und derselben Feder stammen. Soviel guter Wille war bereit, den Kindern das Beste und Schönste zu schenken; auf langjähriger Erfahrung im Unterricht waren viele Arbeiten aufgebaut; die Liebe zum Kinde sprach aus allen. Aber all das macht noch nicht den begnadeten Gestalter und Erzähler aus. Dieser ist selten; das ist der Jury wieder stark bewusst geworden.

Dass unser Bericht über das Ergebnis des Wettbewerbs so spät erst abgelegt werden kann, fällt nicht zu Lasten der Wettbewerbskommission. Allerlei Missgeschick hat eine endgültige Erledigung bis heute verhindert. Dennoch hoffen wir, auf das neue Schuljahr wenigstens eine oder zwei der Arbeiten Lehrern und Schülern in die Hand geben zu können. Möchte durch sie viel frisches Leben in die Klassen getragen werden.

Im Auftrag der Wettbewerbskommission,
Die Präsidentin : *R. Göttisheim*.

Über Verfrühung im Unterricht.

(Schluss.)

Das Unterrichtsgebiet, das — wie mir scheinen will — dieser Art Verfrühung am meisten ausgesetzt ist, braucht uns hier nicht weiter zu beschäftigen, es ist das Gebiet des Religionsunterrichts, speziell des Konfirmandenunterrichts. Ich halte dafür, dass den Fünfzehnjährigen gerade der Kernpunkt der christlichen Lehre unzugänglich ist. Erst wenn wir trotz ausgereiften körperlichen, geistigen und seelischen Kräften, trotz ausgebildeten Fähigkeiten bei dem « Ich elender Mensch » ankommen, sind die Bedingungen für das Verständnis vorhanden. Wer aber von Gnade und Erlösung reden soll, bevor er am Nullpunkt gestanden hat, der wiederholt eben Angelerntes, und die religiöse Phrase ist um nichts sympathischer und sicher verhängnisvoller als die profane.

Doch zurück zur Schule. Wir finden genug des Fragwürdigen in unserer eigenen Behausung. Wenn es auch schwierig ist, die seelische Verfrühung festzustellen, so glaube ich doch, dass es Stoffe und Fragenkomplexe gibt, da man sagen kann: dafür sind unsere Schülerinnen noch nicht reif. Diese Stoffe und Fragenkomplexe wären nach meiner Ansicht tunlichst zu vermeiden. Wohl weiss ich, dass jedes Kunstwerk des Schrifttums, das wir an unsere Schülerinnen heranbringen, Seiten aufweist, die ihnen nicht oder wenig zugänglich sind; es gibt aber auch andere, die ihnen gerade infolge der *Grundproblemstellung* noch fremd bleiben müssen, und diese sind hier gemeint.

Eine meiner frühern Schülerinnen bearbeitete für einen Vortrag Hamsuns « Segen der Erde ». Die Auffassung vom Segen der Erde und vom Fluch der Kultur, um die es in dem Buche geht, scheint mir das Beurteilungsvermögen unserer Schülerinnen zu übersteigen. Der Deutschlehrer der Klasse, mit dem ich darüber sprach, stand mir freundlich Rede und Antwort. Er meinte, es genüge ihm, wenn die Schülerinnen die Frage erfasst hätten, um die es in einem Buch geht; ob sie darauf antworten könnten, beschäftige ihn nicht. Ich konnte mir damals und kann mir auch heute noch diese Auffassung nicht zu eigen machen. Es war eine der ersten Gelegenheiten, wo ich die Tatsache der Verfrühung empfand, ohne ihr diesen Namen zu geben. Ist es wohl richtig, die Schülerinnen auf solche Art an die schwierigsten Fragen heranzuführen und sie dann sich selbst zu überlassen?

Und weiter: Bedeutet die Einbeziehung von Faust in die Schullektüre nicht auch Verfrühung? So froh ich wäre, Faust dem Inhalt nach so gut zu kennen wie manche unserer Schülerinnen, so dankbar bin ich doch, dass man ihn zu unserer Zeit in der Schule noch nicht las. Und die Aufsätze über Faust, die ich bisher zu Gesicht bekam, haben mich — von Ausnahmen abgesehen — in dieser Dankbarkeit nicht erschüttert. Ist es denkbar, dass der Resonanzboden vorhanden ist, wenn von den Grenzen der Wissenschaft, der Flucht in die Magie gehandelt werden soll, um nur zwei Dinge zu nennen? « Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen », was kann das für den bedeuten, der am Anfang steht und noch keine Einsicht darein hat, wie es um unser Streben bestellt ist? Eine frühere Schülerin, ein intelligentes Mädchen, sagte kürzlich, sie hätte in der Schule unter Faust geseufzt, denn sie hätte ihn verstehen sollen und hätte ihn doch nicht verstanden. « Wenn ich ihn jetzt läse », meinte sie, « würde ich ihn vielleicht eher verstehen. » Das « Wenn ich ihn jetzt läse » ist fatal; offenbar ist ihr die Lust vergangen, sich wieder daran zu machen.

Aber nicht nur die Einbeziehung solcher Werke, die das Leben in seiner Totalität zu fassen suchen und zu deren Verständnis die Kenntnis von mehr als einem Bruchstück dieser Totalität Voraussetzung ist, erscheint mir als Verfrühung; auch die Besprechung bestimmter Lebensgebiete müsste ich von mir aus ablehnen; ich denke da z. B. an die Eheprobleme. So sehr bei den meisten unserer Schülerinnen Liebeslyrik und Liebesepisoden ein Echo finden, so wenig scheint es mir für die meisten gegeben, über Eheprobleme zu verhandeln. Wohl werden unsere Schülerinnen durch ihren geschärften Blick, dem viel weniger entgeht als frühern Mädchengenerationen, zu mancherlei Miterleben und Miterleiden geführt. Und doch wird gerade auf diesem Gebiet das Miterleben immer Stückwerk bleiben. Und die Schule wird durch ihr Verhalten den Schülerinnen eindrücklich machen müssen, dass angesichts dieser Situation

das Reden unangebracht ist. Ich bin also der Meinung, dass Dramen, die Eheprobleme behandeln, nicht in die Schullektüre, entsprechende Romane nicht auf die Liste der Vortragsbücher gehören.

Selbst wenn es die Schule nun aber vermiede, durch die Stoffauswahl der Verfrühung Vorschub zu leisten, kommen nicht von den Schülerinnen selber allerhand Fragen, die solchen Bemühungen spotten? Ich weiss nicht, ob man *alle* diese Fragen ernst zu nehmen hat. Wir finden in unsern Klassen doch auch Mädchen, die über alles und jedes reden oder eigentlich schwatzen wollen, wie auch die nicht fehlen, deren Fragen vor allem auf Eindruck berechnet sind. Da ist denn wohl eine sofortige Ablenkung am Platz. Aber es bleiben immer noch die ernsthaften Fragerinnen, die eben ihre geistige oder seelische Fassungskraft überschätzen. Sollten wir da nicht gerade durch die *Art der Besprechung* die Schülerinnen dazu führen können, einzusehen, dass ihnen die Vorbedingungen zu einer fruchtbaren Aussprache fehlen? In diesem Zusammenhang darf man vielleicht auf den Wert der « Erziehung zur Geduld » im Hanselmann'schen Sinn selbst auf dieser Stufe hinweisen.

Neben der Gefahr, dass wir meinen, den Schülerinnen auf jede Frage bis ins letzte Rechenschaft geben zu müssen, sehe ich noch eine andere darin, dass wir selber antworten, bevor gefragt wird, oder — anders ausgedrückt — dass wir Fragen wecken, die ohne uns in dem Zeitpunkt noch nicht erwacht wären. Wir werden dieser Gefahr besonders leicht verfallen, wenn wir selber von Fragen stark in Anspruch genommen, ja aufgewühlt sind. Zum Teil mag uns dabei das Bestreben leiten, die Schülerinnen an solchem Erleben teilnehmen zu lassen, zum Teil der uneingestandene Wunsch, in solchen Besprechungen uns selbst grössere Klarheit zu schaffen, uns zu befreien. Im zweiten Fall sind uns die Schülerinnen aber Mittel zum Zweck; wir werden uns also vor dem Missbrauch unserer Stellung wohl hüten müssen, der darin besteht, dass wir die Schülerinnen zu unserer eigenen Befreiung in Anspruch nehmen, ja vielleicht beunruhigen. Aber auch wenn wir sie an unserm Erleben wollen Anteil nehmen lassen, geziemt es sich dann nicht, zu fragen, ob wir nicht die Bedeutung unseres Erlebnisses überschätzen und vorab, ob der Erlebnisinhalt den Schülerinnen zugänglich sei?

Zuletzt noch ein kurzes Wort darüber, welche Folgen der Verfrühung mich dazu veranlassen, ihr gegenüber grosse Bedenken zu hegen. Vielleicht wird man mir darin zwar zustimmen, dass die Tendenz zur Verfrühung vorhanden sei; aber man ist geneigt, das Uebel als belanglos anzusehen im Vergleich zu den Vorteilen, die der neue Kurs gebracht hat. Sind nicht unsere Mädchen im ganzen von erfreulicher Beweglichkeit und Aufgeschlossenheit geworden? Wachsen sie nicht an den grössern Anforderungen, die wir an sie stellen? Ist nicht manches, was man heute an sie heranbringt, wie der Same, der im Erdreich verschwindet, später aber zu seiner Zeit wieder erwacht, dann treibt und schliesslich doch noch zur Frucht führt? Ich will das alles nicht in Abrede stellen; nur möchte ich daneben das stellen, was mir als üble Folge der Verfrühung erscheint. Je nach unserer Bewertung der bösen und der guten Folgen werden wir dann eben unser Verhalten einrichten.

Was ich schon früher angedeutet habe, möchte ich hier wiederholen: Die Verfrühung züchtet die Phrase. Damit habe ich auch das grösste Uebel bezeichnet, das sie meines Erachtens im Gefolge hat. Dabei handelt es sich nicht um die Phrase im Sinne des abgenützten Klischees, sondern um die Phrase

im Sinne angelernter Ueberlegungen, übernommener Ansichten, von Ansichten, die ohne Beziehung sind zum eigentlichen innern Leben der Schülerinnen. Das abgenützte Klischee ist leicht erkennbar und ist auch leicht dem Auge des Benützers sichtbar zu machen. Die andern Phrasen können unter Umständen nach Tiefsinn aussehen; sie täuschen nicht nur ihre Benützer, sondern auch uns, die wir uns oft nicht Rechenschaft geben, in welchem Umfang sie unsere eigenen, ehrlich erarbeiteten Formulierungen sind. Ich meine aber, dass das Streben nach Wahrhaftigkeit etwas von dem ist, was wir in unsern Schülerinnen am kräftigsten unterstützen sollten.

Eine andere Folge der Verfrühung, die in verschiedenen Formen in die Erscheinung treten kann, ist eine gewisse Blasiertheit. In der Schule zeigt sie sich manchmal in der Abneigung gegen schlichte, sachliche Arbeit am Lehrstoff, an dem keine grossen Probleme zu wälzen sind. Daheim gibt man den Hausgenossen zu verstehen, dass wenig sei zwischen Himmel und Erde, worüber man nicht Bescheid wisse. Mehr oder weniger verhüllt lässt man die zu Hause spüren, dass man eben mit ihrer Beschränktheit Geduld haben müsse.

Eine weitere Gefahr sehe ich in der Förderung einer gewissen Oberflächlichkeit. Man gewöhnt sich daran, über Fragen zu reden, in deren Tiefe man keineswegs zu dringen vermag. Für die einen kann sich dabei die Gewohnheit festsetzen, überhaupt an der Oberfläche haften zu bleiben; andere werden die üble Gewohnheit unter Schmerzen nur wieder los werden.

Und schliesslich noch ein Wort von der Uebersättigung. Von einer frühern Schülerin hörte ich kürzlich, dass das, was die Universität an Problemen an sie heranbringe, in keinem Verhältnis stehe zu dem, was in den letzten Schuljahren auf sie eingestürmt sei. Und offenbar sind viele, die diese Ruhe nach der Ruhelosigkeit angenehm empfinden. « Wenn ich den Faust jetzt läse » gehört doch wohl auch in dieses Kapitel. Ist es nicht bedauerlich, wenn die Verfrühung zur Folge hat, dass das Fragen dann aufhört, wo es zu einem lebendigen Fragen werden könnte ?

Zusammenfassend möchte ich sagen :

Als Verfrühung im Unterricht erachte ich die Beschäftigung mit Gegenständen, denen die Schülerinnen intellektuell oder psychisch nicht gewachsen sind.

Die Schule ist an der Verfrühung schuldig, sofern sie bei der Auswahl des Stoffes auf die gedankliche und seelische Reife der Schülerinnen nicht genügend Rücksicht nimmt.

Wir einzelne Lehrer sind an der Verfrühung schuldig, wenn wir uns durch die Schülerinnen bestimmen lassen, Fragen zu diskutieren, die ihnen nach dem Inhalt ihres eigenen Erlebens noch nicht zugänglich sein können.

Wir machen uns ferner der Verfrühung schuldig, wenn wir von uns aus im Zusammenhang mit unserm eigenen Erleben die Schülerinnen mit Fragen belasten, für die bei ihnen die Zeit noch nicht gekommen ist.

Die verhängnisvollen Folgen der Verfrühung sehe ich in der Pflege der Phrase und damit der unbewussten Unwahrhaftigkeit, in Blasiertheit, in Oberflächlichkeit, in einem Unempfänglichwerden zu einer Zeit, da die Empfänglichkeit im Wachsen begriffen sein sollte.

Es ist wohl möglich, dass mir Kolleginnen aus ihrer Erfahrung heraus in diesem oder jenem Punkte unrecht geben werden. Vielleicht äussert sich die eine oder andere zum Gegenstand. Was ich aber vor allem hoffe, ist, dass wir

uns der Gefahr bewusst werden, in der wir — wie ich glaube — stehen, und dass wir im Blick auf die Entwicklung unserer Schülerinnen öfters des Koranwortes eingedenk seien: « Die Eile stammt vom Teufel, die Ruhe ist Gottes. »

G. Gerhard.

Ein Gedenktag.

Diesen Sommer hat das Institut für Erziehungswissenschaft in Genf (Institut Jean-Jaques Rousseau) das 20jährige Gründungsfest feiern können.

Im Jahre 1912 wurde es durch Herrn Dr. E. Claparède gegründet mit Herrn Professor Pierre Bovet, welcher die Direktion übernahm.

Um sich von den Anstrengungen und Kämpfen dieser Gründung einen Begriff machen zu können, müsste man sich in das Werk Prof. Dr. Bovets vertiefen, betitelt « Zwanzig Lebensjahre ».

Die Tatsache, dass das Institut siegreich aus allen Schwierigkeiten hervorgegangen ist, dass es heute über 900 ehemalige Zöglinge gibt, die in fast allen Ländern der Erde die im Institut Rousseau erhaltenen Lehren verbreiten, beweist, wie richtig und wie fruchtbar die Idee Dr. Claparèdes war.

Wie ergreifend gestaltete sich die Gründungsfeier, an welcher in Gegenwart der Schulbehördemitglieder und der Vertreter der Universität Genf Herr Claparède in seiner gewohnt bescheidenen Weise « den psychologischen Vorgang » der Gründung des Instituts schilderte und Herr Direktor Bovet sich über alles das aussprach, was das Institut nicht getan, nicht erreicht habe.

Ein ehemaliger Schüler des Instituts, Herr Dottrens, gegenwärtig Direktor des Administrationskomitees, hatte die Ehre, die Bilanz aus der zwanzigjährigen Wirksamkeit des Instituts zu ziehen und damit zugleich darzutun, wieviel das Institut beigetragen hat, zum Fortschritt und zur Verbreitung der neuen pädagogischen Methoden.

Herr Dr. Jean Piaget zählte die Vorteile für die wissenschaftlichen Erhebungen und Forschungen des Instituts auf, durch seine enge Zusammenarbeit mit der Universität.

Der Rektor der Universität überbrachte die Glückwünsche der Alma Mater für das Institut, das nun ins Alter der Reife gekommen sei und sprach die Hoffnung aus, dass es immer und auch in Zukunft Männer geben möge, wie diejenigen, die an seiner Wiege gestanden. Diesen Glückwünschen schlossen sich diejenigen des Herrn Präsidenten des Erziehungsdepartements an, Herrn Atzenwiller. Ferner sandten schweizerische und ausländische Universitäten ihre Glückwünsche an das Institut.

Die Direktion hatte vorher eine Enquete erhoben bei den ehemaligen Studenten des Institut Rousseau, um zu erfahren, was von alledem das sie während ihrer Studienzeit im Institut gelernt haben, ihnen in ihrer Praxis die besten Dienste geleistet habe. Laut dieser Erhebung sind es nicht allein die Erkenntnisse, die in den einzelnen Studienfächern gewonnen wurden — Erziehung der Kleinsten — Erziehung der Anormalen — Schulführung — Psychologische Pädagogik — Psychotechnik — berufliche Orientierung — Vorbereitung zum Doktorat in Philosophie mit besonderer Betonung der Psychologie und Pädagogik — welche die Ehemaligen in erster Linie schätzen, sondern ebensowohl die Erfahrung des herzlichen Zusammenarbeitens von Professoren und Schülern,