

Tiefenpsychologie im Dienste der Schule

Autor(en): **Brunner, Josef**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **60 (1955-1956)**

Heft 20-21

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-316537>

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.

Tiefenpsychologie im Dienste der Schule

Von Dr. Josef Brunner

Wer heute das Thema «Psychologie in der Schule» zur Sprache bringt, muß sich darauf gefaßt machen, von zwei einander völlig entgegengesetzten Lagern abgelehnt zu werden. Man bekommt die Ansicht zu hören, die Schule habe sich zu sehr der Psychologie verschrieben, sie sei «verpsychologisiert». Man könne kein tüchtiges Maß von Hausaufgaben mehr geben, keine Strafe erteilen und kein Kind vor die Türe stellen, ohne daß einem von irgendeinem Vertreter dieser Wissenschaft auf die Finger geklopft werde.

Ebensooft wird behauptet, die Psychologie werde in der Schule vernachlässigt. Die Schule stopfe nur Wissen in die armen Kinderköpfe hinein; kümmere sich nicht darum, was überhaupt in diese Köpfe hineingehe.

I.

Wollte einer fragen, ob die *Psychologie in der Schule* ein Recht habe oder nicht, so müssen wir ihm entgegenhalten, seine Frage sei falsch gestellt. Denn alle Erzieher sind sich heute wohl einig in der Auffassung, die Schule könne ohne Psychologie nicht mehr auskommen. Es geht vielmehr darum, der Psychologie den ihr in der Schule zukommenden Platz anzuweisen, ihr Mitspracherecht abzugrenzen. Dazu ist notwendig, daß wir uns kurz auf die Aufgabe der Schule besinnen.

Das Wesentliche der schulischen Situation liegt in der Tatsache, daß ein Erwachsener, der Lehrer oder die Lehrerin, einem sich entwickelnden Kinde, dem Schüler, ein gewisses, meistens durch das Gesetz bestimmtes Maß von Wissen vermittelt. Das Ziel dieser Wissensvermittlung ist, die Anlagen und Fähigkeiten des Kindes so zu entfalten und zu fördern, daß es eine werterfüllte Persönlichkeit und als solche ein aktiv mitarbeitendes Glied der menschlichen Gemeinschaft werde. Ein besonderes Kennzeichen der Schule ist der Umstand, daß sich der Lehrer im häufigsten Falle der Volksschule nicht an ein einziges Kind wendet, sondern an ein Kollektiv von Schülern, immer aber im Bestreben, den einzelnen Schüler soweit als möglich und soweit als bekömmlich zur Geltung kommen zu lassen.

Erziehung ist also das Grundanliegen der Schule. Zur Erfüllung ihrer Aufgabe stehen ihr grundsätzlich keine andern Mittel zur Verfügung als den Eltern und andern Erziehern. Eines unter ihnen hat sie besonders entwickelt, die Wissensvermittlung, die Belehrung.

In der starken Betonung der Wissensvermittlung liegt eine Gefahr. Sie verleitet manche Lehrer dazu, im Schulstoff und in seiner Bewältigung durch das Kind das Allerwichtigste, das Alleinnotwendige zu erblicken und das erzieherische Anliegen zu vernachlässigen. Das wäre — ein Paradox — nur mehr halbe Erziehung. Man darf dies jedoch nicht in jedem Falle dem betreffenden Lehrer als persönliche Schuld ankreiden. Wir haben stets zu bedenken, daß wir alle immer noch und leider in zunehmendem Maße eine Luft atmen, die mit einer unheilvollen Überschätzung von Intellekt und Leistung verpestet ist. Vor der Vergiftung bewahrt uns nur die Besinnung auf die Tatsache, daß wir von Berufes wegen und in erster Linie Erzieher sind.

Indem wir den Schulstoff nur als Hilfsmittel, nie aber als Selbstzweck einschätzen, weisen wir im Schulgeschehen unzweideutig den Menschen, dem Kinde und dem Lehrer die zentrale Stellung zu. Damit tritt ein starkes Unsicherheitsmoment in die Schule. Denn dem Menschen haftet doch irgendwie, bald mehr, bald weniger deutlich empfunden, der Charakter des Unbekannten, Rätselhaften an. Es

stehen uns nun Hilfen zur Verfügung, um diesen Unsicherheitsfaktor Mensch, wenn nicht vollständig zu überwinden, so doch erheblich zu vermindern. Die wichtigste und wirksamste dieser Hilfen ist, auf der natürlichen Ebene, die Psychologie.

Das Mitspracherecht der Psychologie in der Schule gründet also im Wesen der Erziehung. Die Erziehung aber ist es auch, die das Maß, die Grenzen des psychologischen Eindringens bestimmt. Psychologie ist dann nötig, wenn die Erfüllung des Erziehungsauftrages sie fordert, und sie ist dann verwerflich, wenn sie die Erziehung gefährdet oder gar verunmöglicht.

Unter Psychologie verstehen wir allgemein die Lehre von der Seele. Es ist nun heute so, daß es nicht bloß eine, sondern viele Psychologien gibt, man ist versucht zu sagen, fast so viele wie Psychologen. Wir wissen von verschiedenen psychologischen Schulen und Richtungen, die sich durch das Gebiet, dem sie sich vorzugsweise zuwenden, oder durch die Methode voneinander abheben. Welche Psychologie soll denn der Lehrer zu Hilfe nehmen?

Manche von uns lernten im Psychologieunterricht des Seminars, was Auffassung, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Intelligenz, Gefühl und Wille sei. Wenn auch ohne weiteres zuzugeben ist, daß klare Begriffe von den seelischen Funktionen für den Lehrer unerläßlich sind, so reichen diese für die Bewältigung der schulischen Erziehungsaufgabe auf keinen Fall aus. Wir haben in der Schule Kinder vor uns, keine Erwachsenen. Kinder aber sind anders. Sie befinden sich noch in der Entwicklung. Was seelische Entwicklung ist, wie sie sich im Laufe des Heranwachsens vollzieht und äußert, das lehrt uns die Entwicklungs- oder Kinder- und Jugendpsychologie. Kein Lehrer kann ihrer entraten, wenn er nicht über die Köpfe der Kinder hinwegdozieren, wenn er wirklich die in den Schülern schlummernden Fähigkeiten entdecken, wecken und fördern will.

Wir begegnen im Schulalltag Kindern, bei denen die allgemeine und auch die Entwicklungspsychologie uns im Stiche lassen. Denken wir etwa an jene Schüler, die über eine normale Intelligenz verfügen und seelisch ihrem Alter entsprechend entwickelt sind und trotzdem in der Schule versagen; oder an jene Kinder, die uns durch eigenartiges Verhalten auffallen und stören. Hier bietet uns die Tiefenpsychologie ihre Hilfe an.

II.

Was verstehen wir unter *Tiefenpsychologie*? Ihr Name weist bereits darauf hin, daß sie sich offenbar mit jenem Seelischen befaßt, das nicht ohne weiteres verständlich, an der Oberfläche sichtbar ist, sondern in der Tiefe schlummert und von daher wirksam ist. Die Tiefenpsychologie beschäftigt sich mit dem Unbewußten. Wir denken jetzt vielleicht an Namen wie Freud, Adler, Jung u. a. Es ist wiederum so, daß selbst innerhalb der Tiefenpsychologie keine Einigkeit herrscht. Der Streit zwischen den verschiedenen tiefenpsychologischen Richtungen dürfte heute so weit ausgemacht sein, daß man wenigstens einen Teil ihrer Aussagen als wissenschaftlich gesicherte Tatsachen annehmen kann. Dieses Gültige wollen wir kurz darstellen.

Drei Aspekte charakterisieren die Tiefenpsychologie. Sie ist einmal eine Psychologie des *Unbewußten*. Dem Menschen ist nicht nur ein bewußtes Seelenleben eigen, sondern er führt sozusagen ein zweites Leben, das sich in untergründigen, unbewußten Tiefen vollzieht. Damit erhält das Menschenbild eine Ergänzung und notwendige Vertiefung, an der eine rein rationalistische Sehweise lange Zeit einfach vorbeisah. Es ist von entscheidender Bedeutung, daß beide Seinsbereiche erkannt, anerkannt und verwirklicht werden, daß beide harmonisch sich verbinden und durchdringen. Wo diese Bindung gelockert ist oder auseinanderfällt, stehen wir vor einer krankhaften Auflösung der ursprünglichen Einheit der menschlichen Person.

Freud und Adler sahen das Unbewußte als Ort der Verdrängung an. Das Wissen um die Verdrängung und den ganzen Verdrängungsmechanismus gehört heute zum Bestand der Seelenkunde. Bei der Verdrängung handelt es sich um eine Fehlleitung seelischer Energie. Gewöhnlich kann dabei ein Erlebnis mit den vorhandenen Kräften nicht verarbeitet werden. Da aber sein Weiterdauern eine seelische Belastung wäre, wird es ins Unbewußte verdrängt, zieht jedoch von dort her ein beträchtliches Maß von Energie auf sich, die damit für die Bewältigung anderer Erlebnisse ausfällt. Deswegen und weil das unverarbeitete, verdrängte Erlebnis, das wir als Komplex bezeichnen, gleichermaßen unter der Decke weiter vorhanden und wirksam ist, versagt der betreffende Mensch in der Auseinandersetzung mit der Umwelt oder er verfällt dem wiederum unbewußten Bestreben, dieses Versagen zu verbergen oder zu tarnen. So kommen dann die dem Außenstehenden oft unverständlichen neurotischen Reaktionsweisen zustande.

Im Unbewußten finden sich aber nicht bloß verdrängte seelische Inhalte. Die Forschung C. G. Jungs hat ergeben, daß im Unbewußten auch jene letzten Strukturgegebenheiten beheimatet sind, die allen Menschen gemeinsam sind. Das Unbewußte ist somit auch der Ort aller jener Fähigkeiten und Eigenschaften, die ein Mensch auf Grund seiner individuellen Artung, seiner Geschlechtsbestimmtheit und der gesamten Kulturlage, in die er hineingestellt ist, nicht ohne weiteres entwickelt. Diese Anlagen sind demnach nicht verdrängt worden, sondern sie blieben unbeachtet, unentwickelt. Sie bewirken dann das Versagen des Menschen in Situationen, die mit den bewußten Kräften allein nicht gemeistert werden können. Wie die Verdrängung, so kann auch die seelische Unentwickeltheit sich in Neurosen bemerkbar machen und zu Konflikten und Versagen führen. Die Vernachlässigung jener unbewußten Kräfte kann überdies im Menschen das qualvolle Gefühl der Unerfülltheit, der Verarmung oder des Ungenügens bewirken.

Die zweite für die Seelenkunde bedeutsame Aussage der Tiefenpsychologie ist die Lehre vom *seelischen Energiehaushalt*. Sie hängt mit der Lehre vom Unbewußten eng zusammen und schafft anderseits die Verbindung zum Bewußtsein. Daß es seelische Energie gibt, hat man immer gewußt. Wie aber die Fehlleitung dieser Energie, zum Beispiel durch Verdrängung, störend wirken kann, das ist ein wesentlicher Beitrag tiefenpsychologischen Forschens.

Die aus dem Bewußtsein verdrängte Triebenergie (Freud verwendet den Ausdruck des dynamischen Unbewußten) führt im Unbewußten zu jenen merkwürdigen Symbolbildungen, die sich in den neurotischen Zuständen und Reaktionen äußern. Die aus dem Bewußtsein verdrängte Energie ist nicht einfach verschwunden, sondern hat sich nur verlagert und taucht in neuer Gestalt wieder auf.

Der seelische Energiehaushalt drängt auf die Entfaltung des gesamten menschlichen Seelenlebens, auf eine gewisse Harmonie und damit auf das Gleichgewicht von Bewußtem und Unbewußtem. Frei gewordene Energie darf daher nicht ungenützt bleiben. Sie muß geleitet werden, damit jene seelischen Eigenschaften sich entfalten, die bisher unbeachtet blieben.

Man muß sich klar sein darüber, daß diese Energiegesetze beim Menschen nicht einfach mechanisch wirksam, sondern in die menschliche Ganzheit eingebettet sind und durch die Freiheit der Person einen gewissen Spielraum offen lassen. Wir haben jedoch zu beachten, daß diese Gesetzmäßigkeiten oft, besonders bei Kindern und Jugendlichen und bei geistig primitiven Menschen, viel zwingender wirken.

Als dritten Aspekt nennen wir die *Methode* der Tiefenpsychologie. Die bekannten Wege zum Bewußtsein führen nur zu dem, was man weiß oder wissen könnte und müßte. Aber sie führen nicht zu dem, was aus dem Bewußtsein verdrängt ist. Die Tiefenpsychologie hat Wege zum Unbewußten geöffnet. Das Unbewußte spricht eine andere Sprache als das Bewußte.

Wir müssen uns hier damit zufrieden geben, einzelne dieser Methoden einfach zu erwähnen. Wir nennen die Traumanalyse, die freien und gesteuerten Assoziationen, die freien Einfälle, das freie Gespräch. Für Kinder und Jugendliche sind besonders bedeutsam das Zeichnen und Malen, das Formen und Kneten, das Spiel in seinen vielfältigen Formen und einzelne Tests (z. B. Sceno, Rorschach, TAT, CAT, Düßfabeln u. a.).

III.

Wann kann die Tiefenpsychologie der Schule helfen? Es wäre völlig verfehlt, wollten wir nun mit einigen tiefenpsychologischen Kenntnissen in die Schulstube zurückkehren in der Meinung, wir hätten nun *die* Methode gefunden, mit deren Hilfe wir alle Schwierigkeiten meistern könnten. Wir müßten erkennen, daß die Tiefenpsychologie bei manchen Kindern völlig fehl am Platze wäre, ja Schaden stiften würde. Wann also helfen uns tiefenpsychologische Kenntnisse und Erfahrungen weiter?

Den ersten Nutzen durch die Tiefenpsychologie erfährt der Lehrer für seine eigene Person. Tiefenpsychologische Einsichten helfen ihm in der *Selbsterziehung*. Seine Selbsterkenntnis wird durch den Einbezug des Unbewußten vollständiger. Er bekommt einen neuen Blick für die eigenseelischen Tatsachen, die er vielleicht nicht oder ungenügend beachtete. Er sieht bei sich selbst seelische Zusammenhänge, die bisher unbewußt in ihm wirkten, und kann sie mehr oder weniger unter bewußte Kontrolle bringen. Er steht sich so objektiver, ehrlicher gegenüber und kann seine Affekte und Gefühlsregungen sorgfältiger beherrschen. Daß seine Erziehertätigkeit daraus gewinnt, ist offenkundig. Eine Hauptursache vieler Erziehungsfehler, die innere Unsicherheit, Unfreiheit und Angst des Erziehers, die sich in Übersteigerung oder Verzerrung der Autorität oder weichlicher Nachgiebigkeit äußern, werden allmählich überwunden. Den Schülern, besonders den schwierigen, steht er sachlicher und überlegter gegenüber.

Die Hilfe, welche tiefenpsychologische Einsichten dem Lehrer als dem hauptsächlichsten Gestalter der schulischen Atmosphäre leisten, kommt durch ihn auch der ganzen Schule und seinen erzieherischen Bestrebungen zugute. Tiefenpsychologie hilft dem Lehrer aber auch in der *Erfassung kindlicher Eigenart* und in der Überwindung von Hindernissen, welche Kinder der Erreichung des Schulzieles entgegensetzen können. Und zwar sind es vor allem zwei Gruppen von Schülern, bei deren Betreuung tiefenpsychologische Kenntnisse in den Dienst der Schule treten: bestimmte Arten von Leistungsgehemmten und von erziehungsschwierigen Kindern.

Um das Wesen der *Leistungshemmung* zu verstehen, wollen wir uns ein paar Gedanken machen über die Leistung überhaupt. Die Schulleistung ist nämlich nicht einfach eine fertige Tatsache, sondern das Ergebnis des komplizierten Zusammenwirkens verschiedener Faktoren. Die Grundlage jeder Leistung sind die auf dem Wege der Vererbung von den Eltern den Kindern vermittelten Anlagen und Fähigkeiten. Anlage bedeutet aber nicht fertige Eigenschaft, sondern erst Möglichkeit zu einer Leistung. Wir können sie mit Samen vergleichen. Aus den Samen wird nicht ohne weiteres eine Pflanze. Wir müssen ihn in die Erde stecken, für den Zutritt von Licht und Sonne sorgen, begießen und düngen, aufbinden und beschneiden; wir müssen die äußern Bedingungen schaffen, in denen der Same wachsen und gedeihen kann. Auf das Kind angewendet bedeutet dies, daß wir die Entwicklung der im Kinde schlummernden Anlagen durch Anregungen und äußere Beeinflussung wecken und fördern müssen.

Im Kinde selbst wirkt eine Kraft, die unsern Bemühungen entgegenkommt, nämlich die natürliche Entwicklungstendenz. Die Anlagen entwickeln sich zum Teil

und bis zu einem gewissen Grade von selbst. Je mehr wir diese natürliche Entwicklungskraft in der Erziehung berücksichtigen und naturgemäß unterstützen, um so glücklicher wird die Entwicklung verlaufen.

Anlage, Entwicklung und äußere Einflüsse sind also die Faktoren, welche die Leistungen eines Kindes, auch die Schulleistungen, bedingen. Wenn ein Kind nur ungenügende Leistungen vollbringt, müssen eine oder mehrere dieser Kräfte gestört oder vermindert sein. Wollen wir die Leistungsschwäche beheben, so gilt es in erster Linie, ihre Ursachen herauszufinden. Diese Forderung können wir nicht genug betonen. Bei Schulschwierigkeiten wird nämlich von Eltern wie von Lehrern sehr oft die kurzschlußartige Folgerung gezogen: Schwache Leistung, also Faulheit oder Mangel an gutem Willen. Er könnte schon, wenn er nur wollte!

Fast in jeder Klasse finden wir Kinder, denen es an Begabung, an Fähigkeiten fehlt. Wir bezeichnen sie als schwach- oder minderbegabt oder geistesschwach. Für diese Kinder steht kein anderer Weg offen, als die Schulanforderungen zu kürzen, sich auf das Wesentliche und Wichtige zu beschränken und die Vermittlung dieses reduzierten Wissens der besondern Eigenart des geistesschwachen Schülers anzupassen. Das ist die Aufgabe der Hilfsschule.

Schulische Minderleistungen können auch in einer verzögerten Entwicklung ihre Ursache haben. Es gibt immer wieder Kinder, die sich langsamer entwickeln. Solange Abweichungen vom durchschnittlichen Entwicklungstempo ein bis zwei Jahre betragen, haben wir keinen Grund, solche Kinder als anomal zu bezeichnen, keinen Grund aber auch, uns starr an die dem großen Durchschnitt angepaßten gesetzlichen Bestimmungen zu halten. Wir müssen die Möglichkeit haben, Kinder, die im Zeitpunkt des gesetzlich vorgeschriebenen Schuleintrittes die erforderliche Schulreife noch nicht besitzen, um ein Jahr zurückzustellen, damit sie in aller Ruhe seelisch nachreifen können.

Wir beobachten fast in jeder Klasse auch Schüler, die normalbegabt und in ihrer seelischen Entwicklung nicht zurück sind und die doch nur ungenügende Leistungen zustandebringen. Bei diesen Kindern haben wir an den dritten Faktor, an die Umweltseinflüsse, zu denken. Erwähnen wir beispielsweise die Verwahrlosten, denen eine gleichgültige oder verarmte Umgebung die für die gesunde Entwicklung notwendigen Anreize nicht bietet. Wir finden unter ihnen aber auch Kinder, die in der Vorschulzeit und selbst während der Schulzeit Erlebnissen ausgesetzt sind, welche sie seelisch nicht zu verarbeiten vermögen. Damit treffen wir auf die Gruppe, bei der uns tiefenpsychologische Einsichten wertvolle Dienste leisten. Wir sprechen hier von den affektiv bedingten Leistungshemmungen.

Selbst wenn die elterliche Ehe nicht zerrüttet ist, kann ein Kind Erlebnissen ausgesetzt sein, die es seelisch einfach nicht zu bewältigen vermag. Denken wir etwa an Beobachtungen im Schlafzimmer unvorsichtiger oder unvernünftiger Eltern, an kindliche Eifersucht gegen ein nachfolgendes Geschwister, an Verwöhnung durch einen Elternteil, während der andere durch übergroße Strenge zu korrigieren sucht, oder an sexuelle Verführung durch ältere Kameraden oder Erwachsene. Dies alles sind im Grunde unkindliche Eindrücke, für deren Bewältigung die erforderlichen Kräfte noch gar nicht gereift sind. Mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln setzt sich die kindliche Seele zur Wehr. Die vorhandene Energie wird vom Kampfe gegen den seelischen Fremdkörper absorbiert und fehlt dann, wenn die Schule ihre Anforderungen stellt. Darum versagen solche Kinder im Unterricht.

Das Versagen kann sich aber auch den eigentlich erzieherischen Anforderungen gegenüber offenbaren. Wir sprechen hier von den *erziehungsschwierigen Kindern*, die eine tiefenpsychologisch fundierte Erziehung nötig haben. Die Zusammenhänge sind im Prinzip die gleichen wie bei Leistungshemmungen. Die seelische Energie ist durch die Abwehr entwicklungswidriger Einflüsse gebunden oder die

in jedem Kinde wirksamen unbewußten Kräfte werden an ihrer gesunden Entfaltung gehindert. Nur treten hier die seelischen Verbiegungen nicht in Leistungshemmungen, sondern in Erziehungsschwierigkeiten zutage. Fügen wir bei, daß sehr oft beides zu beklagen ist, schwache Leistungen und erzieherische Not.

IV.

Wir stellen jetzt die Frage: *Was soll denn der Lehrer tun?* Wie kann er die Tiefenpsychologie in den Dienst der Schule stellen?

Das erste ist wohl dies, daß er über die grundlegenden tiefenpsychologischen *Kenntnisse* verfüge. Wir konnten hier nur ganz knapp die Grundlinien andeuten. Es ist sicher nicht überspitzt, zu verlangen, daß der Psychologieunterricht am Seminar der Tiefenpsychologie vermehrte Aufmerksamkeit schenke. Es genügt nicht, daß der angehende Lehrer bloß die Namen Freud, Adler und Jung zu hören bekommt. Er braucht solides Wissen, das ebenso weit von spitzfindiger Seelengrübeleie entfernt ist wie von der saloppen, unverantwortlichen Art, mit der manche Pädagogen und Halbpädagogen tiefenpsychologische Ergebnisse verächtlich machen. Neben dem Seminar fällt auch Fortbildungskursen und dem persönlichen Studium des Einzelnen große Bedeutung zu.

Eine weitere Forderung ist die, daß jeder Lehrer seine *Selbsterziehung* nach der tiefenpsychologischen Seite auszuweiten und zu vertiefen trachte. Wenn wir heute glücklicherweise die überragende Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit erkennen, so sollten wir uns auch darum mühen, die persönlichen Werte voll und ganz, auch aus dem Unbewußten erblühen zu lassen. Ehrlichkeit sich selbst gegenüber ist für den Lehrer eine wesentliche Hilfe, ja eine Notwendigkeit, wenn er wahre Persönlichkeiten heranbilden will.

Es ist ein grundlegendes Erfordernis aller Erziehung, daß wir alles vermeiden, was dem Kinde und seiner naturgemäßen Entfaltung schaden könnte. Vorbeugen ist besser als Heilen. Wir müssen unbedingt verhindern, daß wir durch unser eigenes Tun und Lassen im Kinde Konflikte erzeugen, denen es nicht gewachsen ist. Wir sollten diese Möglichkeit des Schadens stets im Auge behalten, wenn wir unterrichten, wenn wir tadeln und strafen, überhaupt immer, wenn wir als Erwachsene vor Kinder hintreten. Wenn wir schon um die Gefahr unbewußter Störherde wissen, so bietet uns gerade die Tiefenpsychologie wichtige Hilfen, um deren Ausbreitung zu verhindern.

Zur Vermeidung seelischer Fehlentwicklungen ist vor allem auch notwendig, daß der Lehrer den ganzen Schüler anspricht. Für den Lehrer, der gezwungen ist, zu bewerten, zu korrigieren und Noten zu erteilen, besteht immer die große Gefahr, daß er nur der guten Leistung nachjagt und diese überwertet. Das Kind besteht aus Leib und Seele, nicht bloß aus Verstandeskräften. Wichtig ist die bewußte *Pflege des Gemütes*. Vermeiden wir den ausschließlichen Appell an den Willen. Indem wir immer wieder aufmuntern, das Gute, das auch noch in der schwachen Leistung steckt, anerkennen, stärken wir das so notwendige Selbstvertrauen im Kinde. Wir sollten uns überhaupt zur Gewohnheit machen, mehr positiv, anerkennend und aufbauend als tadelnd und kritisierend zu erziehen. Auch wo Kritik notwendig ist, soll sie stets aufzeigen, was gut war und was noch besser werden soll. Und bei jeder Kritik kommt es nicht zuletzt auf den Ton an. In der gemütsmäßigen, auf gegenseitigem Vertrauen beruhenden seelischen Verbundenheit von Erzieher und Kind steht der stärkste Damm gegen neurotische Verbiegungen.

Wenn es der Lehrer mit einem Kinde zu tun hat, das ihm erhebliche erzieherische und unterrichtliche Probleme aufgibt, muß er zuallererst die *Ursachen des*

Versagens zu ergründen suchen. Nichts schadet so sehr wie schnellfertiges, abwertendes Urteilen und Verurteilen. Kleben wir dem versagenden Kinde nicht gleich die Etikette «Faulheit» oder «böser Wille» auf. Erst wenn wir die Ursachen der Fehler kennen, werden wir dem Kinde gerecht und können ihm über die Krisen hinweghelfen. Die Kenntnis der Ursachen verschafft uns den Schlüssel zum Verständnis so vieler eigenartig anmutender, im Unbewußten wurzelnder Verhaltensweisen mancher Schüler.

Was wir über den Zusammenhang zwischen auffälligen Reaktionen und unbewußten Gründen sagten, erklärt uns, warum die Aufdeckung der Ursachen oft so schwer ist. Welche Zugänge stehen uns offen zum Unbewußten des Kindes? Wenn wir auch davor warnen müssen, daß der nicht besonders vorgebildete und erfahrene Lehrer eine eigentliche tiefenpsychologische Analyse vornehme, so können wir doch auf manche Möglichkeiten hinweisen. Die Beobachtung der Kinder in und außerhalb der Schule, beim Spiel und bei der Arbeit bietet uns oft wertvolle Hinweise. Denken wir auch daran, wieviel das Kind in freien Zeichnungen auszudrücken vermag. Und schließlich verwenden wir alle Aufmerksamkeit auf die Pflege eines guten Kontaktes mit den Eltern.

Gerade eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern wird uns die Möglichkeit verschaffen, durch entsprechende Ratschläge manche *Ursachen* unbewußter Konflikte zu beseitigen oder doch *abzuschwächen*. Denn wahre Hilfe kann solchen Kindern nur werden, wenn wir das Übel an der Wurzel fassen. Gelangen wir schließlich zur Erkenntnis, daß wir die Grenzen unseres Wissens und Könnens erreicht haben, dann sorgen wir dafür, daß das Kind an kompetenter Stelle, bei einem Kinderpsychiater, Psychologen, Heilpädagogen, Erziehungsberater oder Seelsorger die notwendige fachgemäße Betreuung erhält. Vor allem aber geben wir den Glauben an das Gute im Kinde nicht auf, lassen wir die Hoffnung nicht fahren!

Ein Film über die rhythmisch-musikalische Erziehung des Kindes

Vor einem geladenen Publikum, unter Beisein von Vertretern der Behörden und einer Abordnung des Jaques-Dalcroze-Institutes in Genf, fand in Zürich die *Erstaufführung* des Filmes über rhythmisch-musikalische Erziehung statt. Als Einladende zeichneten die Vereinigung Pro-Rhythmik-Film, das Pestalozzianum in Zürich und die Teleproduktion Dr. R. Mertens, W. Marti.

Der Film stellt eine Krönung des segensreichen Lebenswerkes der uns wohlbekannten *Mimi Scheiblauser* dar, einer der begabtesten Schülerinnen von Jaques-Dalcroze, die seine Idee, den Menschen durch Musik und Rhythmus zu erziehen und zu bilden, in vierzigjähriger Pionierarbeit nicht nur weitergetragen, sondern als Methode vertieft und ausgebaut hat.

Prof. Dr. H. Hanselmann bezeichnete Rhythmik und Rhythmus als urseelische Neigung im Menschen, sich in Bewegungen zu ergehen, etwas damit auszudrücken, sich darin auszuleben, zu erlösen. In unserer Zeit, wo die Technik dem Menschen ans Leben geht und nicht mehr er, sondern die Maschine den Rhythmus seines Daseins bestimmt, befällt diesen modernen Menschen die Sehnsucht, sich aus diesem Zwang zu lösen. Er sucht Wege zur Befreiung und findet in Rhythmik und Musik zu sich selber zurück.