

Gewissensbildung

Autor(en): **Häberlin, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **6 (1933-1934)**

Heft 7

PDF erstellt am: **09.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851126>

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.

Wir fassen zusammen:

Der *erzieherische* Wert der Hausaufgaben im alten Sinne ist gleich Null.

Auf der Stufe der Primarschule kann man unter der Voraussetzung mäßiger Klassenbestände, eines intensiven, fröhlichen und zweckmäßigen Betriebes und unter Preisgabe des antiquierten Ideals der alleswissenden und alleskönnenden Schüler auf die üblichen Hausaufgaben vollständig verzichten. Die unendlich vielen Schulstunden müssen nicht nur für die Stoffdarbietung, sondern auch für die *Befestigung* der Erkenntnisse und für das *Einüben* jeglicher „Fertigkeiten“ grundsätzlich ausreichen. Dies um so mehr, als die Unterrichtsmethodik in den letzten zwei Jahrzehnten psy-

chologisch erheblich vertieft worden ist und dem Lehrer ein zweckmäßigeres Arbeiten ermöglicht. Welcher Wert käme solcher Rationalisierung der Schularbeit zu, wenn die Kinder davon nicht wirklich profitierten?

Für die höheren Schulstufen sind gelegentliche Hausaufgaben unentbehrlich. Man sollte damit aber ein vernünftiges Maß einhalten, von einem täglichen und einfach gewohnheitsmäßigen Aufgabenstellen absehen und einer möglichst individuellen Erfüllung der häuslichen Arbeiten Raum geben.

Alles, was wir im Kampfe gegen das Übel der Schulunlust der Kinder leisten, tun wir im Interesse der erzieherischen Fruchtbarkeit der Schularbeit.

Gewissensbildung

aus einer Vorlesung „Allgemeine Pädagogik“ von Professor Dr. **Paul Häberlin**, Basel

nach einer vom Dozenten durchgesehenen Nachschrift von Peter Kamm, Netstal

Gewissen ist der Name für die Tatsache, daß wir einen Sinn für das Richtige haben, für den „Preismenschen“ in uns. Dabei wissen wir sehr wohl, daß dieser Sinn getrübt sein kann, ja, daß er es immer mehr oder weniger ist; aber eben: hätten wir den Sinn für das Richtige nicht, dann könnte auch kein getrübtter Sinn da sein.

Gerade aus der Gefahr der Trübung ergibt sich die Notwendigkeit der Gewissensbildung. Ihre Aufgabe besteht vor allem darin, die natürliche Begabung, die jeder Mensch besitzt, nicht verkümmern zu lassen. Es scheint nämlich, daß die Fähigkeit, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden, in der Jugend bereits so stark ist, wie sie jemals sein kann, ja, daß sie mit dem Alter eher ab- als zunimmt. Wir Erwachsenen fühlen das alle instinktiv und stehen gerührt vor den Kindern, weil sie so fein reagieren; wir Alten bringen das kaum mehr fertig, da uns Kompromisse abgestumpft haben.

Das Ziel der Gewissensbildung ist dann erreicht, wenn der Zögling im Hören auf seine innere Stimme mit aller Deutlichkeit merkt, wozu er eigentlich auf der Welt ist. Ein Mensch kann nur dann erfahren, was in ihm steckt, wenn er den Mut aufbringt, *sein* und nur sein Gewissen sprechen zu lassen; er kann seine Lebensaufgabe nur dann erfüllen, wenn er sich keine falschen Vorstellungen macht über die Möglichkeiten, die in ihm angelegt sind. Darum ist Gewissensbildung gleichbedeutend mit Erziehung zur Wahrhaftigkeit gegen sich selbst. Nur einer, der zur Freiheit des Gewissens erzogen worden ist, vermag *echte*, das heißt, seinem innern Ruf entsprechende Ideale zu bilden. Ob wir also sagen: gebildetes Gewissen, Wahrhaftigkeit gegen sich selbst oder Fähigkeit richtiger Idealbildung – wir meinen allemal dasselbe.

Es gibt äußere und innere Faktoren, welche einer gesunden Entwicklung gefährlich werden können. Im einzelnen Fall sind die beiden Gruppen natürlich nicht säuberlich auseinanderzuhalten; wenn wir im folgenden getrennt von ihnen sprechen, geschieht es lediglich um der Übersichtlichkeit willen. — Fragen wir uns zuerst, was zu tun ist, um äußere Gefahren abzuwehren.

In erster Linie ist es notwendig — das geht uns Erziehern am meisten gegen den Strich — junge Menschen von Anfang an in völliger sittlicher Selbständigkeit zu halten, das heißt Urteil und Entscheidung ihnen zu überlassen (wir werden eine scheinbare Einschränkung anzubringen haben). Dieser Grundsatz gilt in der Erziehung überall dort, wo es sich um das Wachwerden des Sinnes für die Eigentlichkeit des Zöglings handelt. Wir unterstützen dieses Wachwerden am besten dadurch, daß wir durch unser Zutrauen den Zögling ermuntern, Entscheidungen unter eigener Verantwortung zu treffen. — Gewöhnlich wird es ja anders gemacht! Gewöhnlich läßt man die jungen Menschen nicht mit eigener Verantwortung Grundsätze bilden und Urteile fällen. Später beklagt man sich dann über ihre Unselbständigkeit.

Es gibt allerdings Fälle, in denen der Grundsatz der sittlichen Selbständigkeit nicht unbedingte Gültigkeit haben kann. Er tritt überall dort außer Kraft, wo die sittliche Erziehbarkeit ihre Grenze hat. Da wir stets auf diese Grenze stoßen, können wir auch sagen: Der Grundsatz der sittlichen Selbständigkeit gilt nur so weit, als ein Zögling erziehbar ist. — Es kann sein, daß ein Kind von Geburt an moralische Defekte hat und überhaupt nicht imstande ist, moralische Entscheidungen zu treffen. Es gibt Psychopathen und falsch erzogene Menschen, die unfähig sind zu selbständiger Entscheidung. Eine der wichtigsten Aufgaben des Erziehers besteht gerade darin, die Grenze eines Zöglings sehen zu können, zu merken also, wo die Erziehung aufhört und wo die fürsorgerliche Tätigkeit beginnt, die oft unter Zwang zu geschehen hat. Wenn wir ein moralisch verlottertes Individuum vor uns haben, werden wir mindestens zunächst einmal fürsorgerliche Maßnahmen anwenden; wir werden es unter Zwang setzen und die Entscheidung nicht ihm überlassen. Nur der einzelne Fall kann lehren, ob Zwang oder Freiheit am Platze ist.

In der Gewissensbildung werden immer wieder zahlreiche und schwerwiegende Fehler begangen. Das Gegenteil von dem, was wir tun sollten, wird zum Beispiel dort geleistet, wo wir durch Suggestionen aller Art jungen Leuten Ideale

beizubringen suchen, die uns lieb und teuer sind oder von deren Nützlichkeit für die junge Generation wir überzeugt sind, obwohl *wir* sie keineswegs anwenden. — Alle gütigen Mittel der Überredung sind Suggestionen; alle ungütigen sind Zwang. Wir mächtigen Erwachsenen haben beide Arten jederzeit zur Hand. Es kann ja einmal sein, daß unsere Ideale mit geringer Abweichung auch die richtigen wären, so daß man gar nicht von falschen Idealen sprechen könnte. Aber auch wenn wir um das Lebens- und Berufsziel eines Zöglings wüßten, ginge es nicht an, ihm dieses auf irgend eine Weise *beibringen* zu wollen, denn um ein *persönliches* Ideal handelt es sich erst dort, wo dieses in selbständigem, freiem Hören auf sich selbst gefunden wird. Sonst ist ein Ideal immer angelernt und angeklebt, auch wenn es inhaltlich richtig wäre.

Man darf also nicht mit Spott und Naserümpfen die Urteile der Kinder lächerlich machen. Warum soll denn einer gleich von Anfang an das Richtige treffen! Gütig und vertrauensvoll soll man das Wachstum miterleben; es kann doch niemand als fertiger Mensch auf die Welt kommen. Übrigens irren *wir* ja auch noch! — Es geht, angesichts eines offensichtlichen Irrtums — manchmal sehen wir auch Fehler, wo gar keine sind — nicht an, alle Lust und Freude dadurch zu morden, daß wir spöttisch — kritisch, wie man sagt! — den Finger auf die Unreife legen. Wir haben dem jungen Menschen wohl kritisch zur Seite zu stehen; aber wahrhafte Kritik ist positiv und gütig. Wenn ein Kind mit irgendeiner neuen Weltanschauung, sei sie auch familienpolitischer Art, nach Hause kommt, wollen wir es ruhig anhören und ihm dann im Gespräch zu zeigen versuchen — die definitive Idealbildung vollzieht sich ja in einem Alter, wo man mit den Kindern sprechen kann —, daß sein Urteil etwas vorschnell gefällt wurde. Auf diese Weise wollen wir es selbst kritischer machen, ohne ihm dadurch schon das keimende Ideal zu verleiden. — Warum bringen wir Erwachsenen es so schwer fertig, die innere Persönlichkeit eines jungen Menschen selbständig wachsen zu lassen? Wir haben immer Angst. Aus lauter Seelenangst bemühen wir uns, die Kinder durch den Nürnbergertrichter mit Idealen zu füllen. Was dabei herauskommt, kann man ja sehen. Eine ängstliche Erziehung hat noch nie Gutes gewirkt.

Ein weiterer Umstand macht es uns Erziehern schwer, die Kinder zu innerlich freien Menschen heranzubilden: Die meisten Erwachsenen wagen ja im entscheidenden Falle gar nicht sie selbst zu sein, sondern handeln fortwährend nach heteronomen Gesetzen und Konventionen. Wer wäre denn innerlich so frei, daß er unter allen Umständen nur auf sich selbst, auf das Beste in ihm hörte? Gerade zu dieser Freiheit müssen wir aber die Kinder erziehen. Leider geschieht meistens das Gegenteil. Wir lehren sie schwindeln, indem wir sie veranlassen, die konventionelle Notwendigkeit über die innerlich gefühlte Richtigkeit zu stellen. Wir ducken sie unter Gesetze — die vielleicht aus guten Gründen erfunden worden sind —, denen sie dann aus Furcht und nicht aus innerer Überzeugung anhängen.

Positiv kann auch einiges für die Gewissensbildung getan werden. Da sich ein kräftig und deutlich sprechendes Gewissen nur durch Übung in grundsätzlichen Entscheidungen und Urteilen bilden kann, sollen wir Gelegenheit zu solcher Übung schaffen. Das ist auch ein Stück Erziehung zur Selbst-

ständigkeit. Wir sollen die Kinder vor Entscheidungen stellen, die sie zu treffen haben. Nicht *wir* sollen alles machen; die Kinder sollen uns in Haus und Schule nicht dauernd befragen müssen. Hundert Dinge können wir ihnen schon sehr früh selbst überlassen. — Die Aufgaben, die wir stellen, dürfen aber nicht theoretisch-hypothetischer Art sein: Was würdest du tun, in dieser oder jener Situation? So fragt man in Amerika bei Testprüfungen über moralische Eignung. „Was würdest du tun, wenn du nicht schwimmen könntest und ein Ertrinkender vor deinen Augen um Hilfe rief?“ Da setzt sich ein Junge an den grünen Tisch und überlegt, was er tun würde! — Nein, nicht so meinen wir, denn was bei derartigen Prüfungen herauskommt, ist bloße Theorie. Es ist noch lange nicht so, daß derjenige, welcher die schönste Antwort findet, auch praktisch entsprechend handeln würde. Die Übung muß in der Praxis erfolgen. Wir brauchen ja gar keine Situationen zu schaffen. Lassen wir doch die Kinder machen, und greifen wir nur dann mit gütiger Kritik ein, wenn es unbedingt nötig ist. Vor allem aber: Hüten wir uns, das berühmte Mittel der Vernichtung der kindlichen Kritik anzuwenden. — Diese Ratschläge tönen sehr einfach; ihre Anwendung ist aber nicht so leicht.

Die inneren Gefahren, welche die Gewissensbildung eines Menschen gefährden können, sind schwerwiegender als die äußern, von denen bis jetzt die Rede war. — Alle innern Gebundenheiten gehen letzten Endes auf die Tatsache zurück, daß ein Mensch nicht mehr mit vollem Ernst und dem Einsatz seiner ganzen Kraft den sittlichen Kampf führt. Wer, enttäuscht und müde gemacht durch ständige Niederlagen in der Auseinandersetzung mit sich selbst, den Mut verloren hat, dem Mahnruf des Gewissens Folge zu leisten, der ist gehemmt. Die Gehemtheit eines Menschen ist nichts anderes, als der Ausdruck des Zwiespaltes in ihm: die Forderung bleibt und steht heischend und mahnend über allem chronischen Versagen. Die Folgen eines solchen Abgleitens sind verheerender Art, denn wer sich selbst nicht mehr treu ist, wer, mit andern Worten, einen *Kompromiß* geschlossen hat, fühlt sich schuldig. Er hat kein Zutrauen mehr in seine sittliche Leistungsfähigkeit und ist deshalb nicht mehr imstande, ohne Konzessionen zu vernehmen, was für ihn das Richtige ist. Jeder, der chronisch versagt, ist ein innerlich gebrochener Mensch. — Es handelt sich also, was die innern Gefahren der Gewissensbildung anbetrifft, in erster Linie darum, die Bildung von Kompromissen zu verhindern.

Das frühkindliche Alter ist das eigentliche Alter der Charakterverkrümmungen. Man kann mit Recht sagen: Was sich bis zum siebten oder achten Lebensjahre schief entwickelt hat, bleibt im allgemeinen schief; das spätere Leben ändert am Charakter in dieser Beziehung nicht mehr viel, wenn nicht außerordentlich günstige Umstände, insbesondere durch fremde Hilfe, geschaffen werden. Darum müssen wir bei Kindern dieses Alters sehr scharf hinsehen, um Anzeichen beginnender Entgleisungen im Keime zu entdecken. Worin bestehen solche Anzeichen?

Wenn ein Kind, das vorher aufgeschlossen und fröhlich war und sich gern in Gesellschaft begab, plötzlich scheu und schüchtern wird, wenn es sich in die Einsamkeit zurückzieht und in seinen Stimmungen außerordentlich schwankend wird, so ist das ein sicheres Zeichen dafür, daß in ihm etwas

vorgeht, was es beunruhigt. Alle diese Anzeichen verraten, daß es nicht mehr mit absoluter Selbstverständlichkeit den Kampf führt und deshalb seines Erfolges nicht mehr sicher ist. In diesem Zustand muß man sich seiner mit größter Sorgfalt annehmen, denn wenn es in diesem Kampf unterliegt, ist der Kompromiß fertig. — Weil in diesem Alter, wie dann wieder in der Pubertät, der Liebestrieb der stärkste ist, handelt es sich meistens um Kämpfe auf erotischem Gebiet. Es gibt aber auch kombinierte Kämpfe. Sehr häufig ist das Überhandnehmen einer eigentlichen Kombination zwischen Eros und Egoismus: die Eifersucht.

Das Geltungsbedürfnis spielt eine sehr große Rolle. Es offenbart sich zum Beispiel im Versuch der Kinder, alles andere aus der Sonne der elterlichen Liebe zu drängen. Die Gefahr des Überbordens ist besonders groß bei ersten und einzigen Kindern, die sozusagen im Zentrum ihrer Welt stehen. Heilpädagogen machen immer wieder die Erfahrung, daß unter den Kindern, die an sich selbst krank, der Prozentsatz der Einzig- und Erstgeborenen auffallend groß ist. Der Grund dafür braucht nicht in diesen selbst zu liegen; es ist eben ihre Stellung in der Familie, welche die Erziehung so schwierig macht. Geht der Wunsch der Eltern auf einen Stammhalter aus, dann besteht eine besondere Gefahr für den betreffenden Knaben. Nicht minder gefährdet sind kränkliche Kinder, deren Geltungsbedürfnis, infolge ihres Zustandes, oft maßlos gesteigert wird. Überall wo das geschieht, wird erreicht, daß aus den subjektiven Wünschen, deren Befriedigung so süß schmeckt, Anspruchsgewohnheiten werden, deren Übermäßigkeit das Kind deutlich spürt, gegen die anzukämpfen es aber kaum mehr die Kraft aufbringt.

Nichts ist interessanter und rührender zu beobachten, als ein solch kindlicher Kampf. Es kommt vor, daß Kinder, die verwöhnt werden, selber gegen die Verwöhnung remonstrieren und mit heroischem Mut gefährliche Gelegenheiten meiden oder gar herausfordernd werden, um ihnen zu entgehen. Bei einigen ist diese Selbstwehr deutlich; die meisten dagegen erliegen der Verwöhnung sehr leicht. Sie fallen damit in fehlerhafte Gewohnheiten und leiden dauernd unter dem Gefühl innerer Unsauberkeit. Wenn ein Kind — oft durch direkt sexuelle Überreizung aufmerksam gemacht — einmal gespürt hat, wie angenehm zum Beispiel die masturbatorische Tätigkeit sein kann, wird es sich kaum mehr von dieser Gewohnheit losreißen können. Wie viele kämpfen einen ohnmächtigen Kampf: Hilf mir, ich will ja nicht, ich muß! Alle Zeichen eines Sturmes in der kindlichen Seele müssen beachtet werden, um im Interesse der Gewissens- und Idealbildung, ein Abgleiten in fehlerhafte Gewohnheiten mit allen Mitteln zu verhindern.

Das beste Mittel, ja fast *das* Mittel überhaupt, ist die energische Gegenwehr gegen unsere Tendenz der Verwöhnung. Wir verwöhnen Kinder nicht nur dann, wenn wir ihnen mehr als nötig ist schenken; wir verwöhnen sie namentlich dadurch, daß wir in ihnen die Idee aufkommen lassen, sie seien etwas furchtbar Wichtiges. Wer innerlich vor seinem Kinde auf die Knie sinkt, wer es zum Mittelpunkt seiner Lebensinteressen macht, der leistet ihm den schlimmsten Dienst, der sich denken läßt. Ein Kind merkt ja alles. Es hat nicht nur seine fünf Sinne; der ganze Körper ist Aufnahmeorgan.

Wir können uns lange zu verstellen suchen; es spürt immer, wie wir innerlich zu ihm stehen. — Verhüten wir also den läppischen und gefährlichen Fehler, uns fortwährend mit den Kindern abzugeben. Tun wir nicht so, als ob wir sie nicht entbehren könnten, als ob sie durch ihr bloßes Dasein ein Verdienst hätten. Legen wir unserer Verwöhnungssucht Zügel an; wir verhindern dadurch auf einfachste Weise Überbordungen der Ansprüchlichkeit und deren üble Folgen. — Leider fehlt es, gerade in dieser Beziehung, sehr vielen Erziehern an der nötigen Einsicht. Dafür nur ein Beispiel: Ich gab einmal einer Mutter, die ihr schwer geschädigtes Kind, das alle Spuren einer starken Ängstlichkeit aufwies, zu mir gebracht hatte, einige Verhaltensmaßregeln und sagte unter anderem, sie solle das Kind nicht so stark verwöhnen. „Ich verwöhne es ja gar nicht“, bekam ich zur Antwort. Die Frau nannte das nicht Verwöhnung, wenn sie das Kind vom Morgen bis zum Abend keinen Augenblick allein ließ und es noch dazu abends zu sich ins Bett nahm! Als ich ihr dringend abriet, das weiterhin zu tun, sagte sie beinah entrüstet: „Darf ich denn mein Kind nicht lieb haben?“ Ich antwortete: „Ja, das dürfen Sie schon; aber ihr Verhalten beweist gerade, daß Sie ihr Kind nicht wahrhaft lieben.“

Umgekehrt gibt es aber auch Eltern, die ihre Kinder aus Interesselosigkeit kaum beachten oder deren Ansprüche, aus lauter Angst vor Verwöhnung, roh zurückweisen. — Auch Kinder, die darben müssen, sind gefährdet, denn ihr Hunger nach Liebe, welcher durch Vernachlässigung oder brüske Zurückweisung noch gesteigert wird, zwingt sie, Ersatzbefriedigungen zu suchen, die ihrerseits in fehlerhafte Gewohnheiten ausarten können. Ein Kind, das gedeihen soll, muß Wärme um sich haben, und es muß sie fühlen. Freilich, nicht jedes verträgt gleich viel. Wenn ein Kind bei Zärtlichkeiten erregt wird, wenn es nachher schlecht schläft und ängstliche Träume hat, dann darf man ihm nur mäßig solche Behandlungen zukommen lassen. Sieht man dagegen, daß ein Kind sich nicht zu sehr einläßt, daß es mit Humor etwas ertragen kann und nicht gleich weint, dann darf man auch einmal seiner eigenen Liebesbedürftigkeit die Zügel schießen lassen, ohne Unheil anzurichten. Es kommt eben ganz auf den einzelnen Fall an.

Auch dann, wenn eine schiefe Entwicklung bereits eingesetzt hat, kann vorbeugend noch einiges getan werden. Da eine Folge der innern Unzufriedenheit Mangel an Selbstvertrauen ist, müssen vor allem Suggestionen vermieden werden, die in rigoroser Weise auf das Selbstvertrauen drücken. Man soll namentlich nicht alles, was die Kinder tun, unter dem Gesichtspunkte einer absoluten Forderung beurteilen. Anstatt nur immer dort einzugreifen, wo zu tadeln und zu mahnen ist, sollte man auch einmal etwas Positives ausdrücklich gelten lassen. Die Zahl der jungen Menschen, welche unter einer Erziehung leiden, die niemals etwas gut sein läßt, ist größer, als man glaubt. Viele Eltern und Lehrer meinen fatalerweise, die erzieherische Haltung sei eine Haltung der ständigen Unzufriedenheit, während doch gerade Freude an den Kindern die notwendige Voraussetzung jedes pädagogisch fruchtbaren Umgangs ist. Natürlich muß hie und da getadelt und gestraft werden, das ist selbstverständlich; aber im wesentlichen sollte ein Kind

doch fühlen, daß man sich über seine Existenz freut. Warum auch ständig deprimieren! Warum sich immer auf das hohe Roß der Vollkommenheit setzen! Wir haben doch gar kein Recht dazu, andere dauernd zu kritisieren.

Die meisten Menschen empfinden es als ungehörig, wenn sie als Unbeteiligte zusehen müssen, wie eine Mutter zum Beispiel ihrer Tochter dauernd Verhaltensmaßregeln gibt. Ich kannte viele Väter und Mütter, die diese Ablehnung empfanden, im Umgang mit ihren eigenen Kindern aber — merkwürdigerweise ohne es zu merken — genau denselben Fehler begingen. Häufig hatte ich sogar Gelegenheit, Experimente zu machen, da ich oft mit Eltern zusammen kam, die mir ihre Kinder, deren schiefe Entwicklung durch derartig falsche Erziehung begünstigt worden war, anvertraut hatten. Kamen die aufgeklärten Eltern, die ihre Fehler eingesehen hatten (zuerst schlägt der Mann immer an die Brust der Frau und umgekehrt — zuerst heißt es ja immer: siehst

du!) und die es sich ein für allemal gesagt sein lassen wollten, wieder mit den Kindern zusammen, so dauerte es meistens nicht lange, bis die fehlerhafte Haltung aufs neue durchzubrechen drohte. Ein Blick genügte vielleicht als Warnung; aber ich konnte die Furcht nie loswerden, daß daheim die alte Geschichte, wenn auch in kaschierter Form, von neuem beginnen werde. — Es ist auffallend, wie wenig Erzieher es fertig bringen, gleich von Anfang an positiv zu ihren Zöglingen zu stehen. Der Mangel an Selbstvertrauen, unter dem gefährdete Kinder leiden, kann durch die falsche Einstellung des Erziehers mächtig vergrößert werden.

Alle gegebenen Regeln sind im Grunde genommen furchtbar einfach. Sie stellen aber an die Beherrschung des Pädagogen ganz enorme Forderungen. Das weiß jeder, der in der pädagogischen Praxis steht.

Ergänzende Literatur: Paul Häberlin: „Wege und Irrwege der Erziehung“ und „Kinderfehler als Hemmungen des Lebens“ (Koberverlag, Basel).

Kleine Beiträge

Neues vom Werkunterricht in der Hilfsklasse.

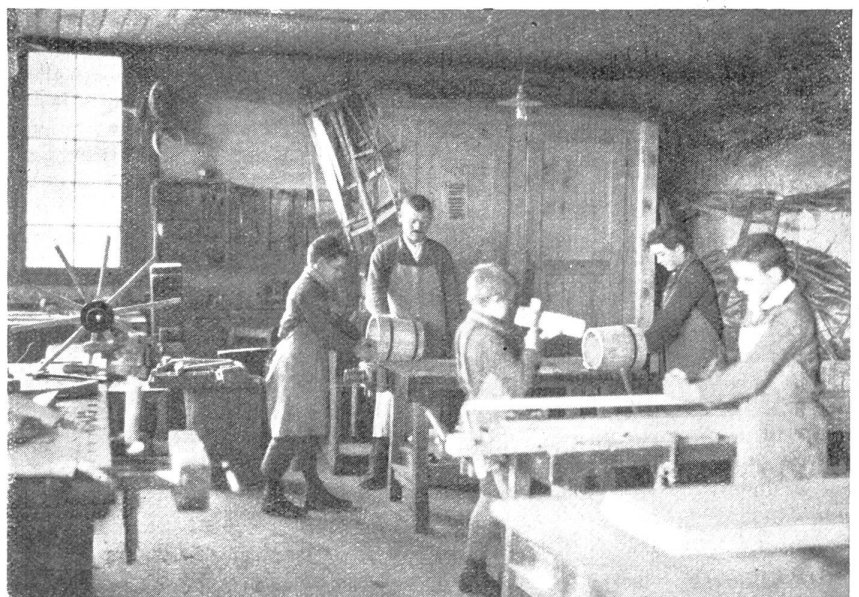
Kein Fach hat auf dem gesamten Gebiet der Volksschule in den letzten dreißig Jahren so an Bedeutung gewonnen, wie das der Handarbeit. War es in unsern Schulen anfänglich so als eine Art Liebhaberei mehr geduldet als geschätzt, so traten unentwegte Pioniere, von denen wir in der Ostschweiz nur die Namen Oertli in Zürich und Inspektor Bach in Kefikon nennen wollen, für den Fremdling ein und gewannen für ihn zusehends Freunde und Boden. Die Idee des Arbeitsprinzips, der Selbstbetätigung der Schüler, wirkte gewaltig zu seinen Gunsten.

In den Hilfsklassen und Anstalten für Geistesschwache finden sich aber immer einzelne oder eine Anzahl körperlich und geistig so stark behinderte Kinder, daß sie kaum für die einfachsten Handreichungen fähig sind, geschweige denn für schwerere Arbeiten an der Werkbank oder am Schraubstock, wie sie in der Holz- und Eisenbearbeitung für die Knaben, in der Nähsschule und Küche für die Mädchen vorkommen. Was sollen wir mit diesen Kindern im Werkunterricht anfangen?

Paul Dohrmann weist uns in seinem Buche: „Motorische Minderbegabung“¹⁾ einen Weg, der es ermöglicht, auch den Schwächsten in das Arbeitsganze aufzunehmen. Er hat sich das Arbeitsprinzip von Ford und Taylor, die Arbeitsanalyse zunutze gemacht, bei dem auch dem Schwächsten sein Arbeitsanteil zukommt. „Der Werkunterricht in den Schulen verlangt im allgemeinen, daß das Kind den anzufertigenden Gegenstand in allen seinen Einzelheiten vom Material bis zum fertigen Stück selbst herstellt. Dieses Arbeitsverfahren, das sich mit der Methode der handwerksmäßigen Fertigung deckt, ist in keiner Weise, wenigstens nicht für die Hilfsschule, psychologisch bedingt.“ Schwächste Schüler werden den ganzen Gegenstand nie fertig bringen oder nur ganz mangelhaft herstellen. Dohrmann empfiehlt deshalb Serienarbeit. „In der Holzbearbeitungsklasse ist die Aufgabe gestellt, ein Schlüsselbrett anzufertigen. Die Lösung dieser Aufgabe verlangt von dem Kinde eine Anzahl verschiedener Einzel-

arbeiten. Zunächst muß gemessen und die Form des Schlüsselbrettes aufgezeichnet werden. Es folgt das Aussägen und das Behobeln der Längs- und Stirnseiten. Raspel und Feile treten in Tätigkeit. Es muß gebohrt werden. Die zu langen Haken oder Schrauben müssen mit der Beißzange abgekniffen werden. Die Aufhängeösen sind anzubringen. Dann folgen die Arbeiten, die mit dem Ölen oder Beizen zusammenhängen und zu guter Letzt werden die Haken in die Bohrlöcher eingelassen. Die Anfertigung eines einfachen Schlüsselbrettes erfordert also das Ausführen grundverschiedener Teilarbeiten und die Benutzung von in ihrer Benutzung stark abweichenden Werkzeugen.

Machen wir uns den Gedanken der Arbeitsanalyse zu eigen, dann zerlegen wir die Gesamtarbeit in ihre Einzelteile und verteilen diese auf verschiedene Kinder. Durch Zusammenarbeit aller wird das fertige Stück. Nach Möglichkeit ist das Zerlegen der Arbeit so vorzunehmen, daß jeder Schüler nur ein und dieselbe Aufgabe mit ein und derselben Bewegung zu verrichten hat“ und zwar werden mit Vorteil nicht nur so viele Schlüsselbretter angefertigt, als Knaben daran arbeiten; lieber 30 als nur 20, lieber 50



Aus der Erziehungsanstalt Schloß Regensburg: In der Schreinerei und Küblerei

¹⁾ Paul Dohrmann: Motorische Minderbegabung und ihre heilpädagogische Behandlung im Werkunterricht der Hilfsschule. 240 Seiten. Mit 4 Abb. Carl Marhold Verlag, Halle a. S. 1933. Preis geh. 6 RM.