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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 8 (1935-1936)

Heft: 9

Artikel: Schulüberdruss als Umweltprodukt

Autor: Hanselmann, H.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-850463

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Schulüberdruß als Umweltprodukt[1])

Von Dr. H. HANSELMANN, Professor an der Universität Zürich

Die Ursachen für Schulmüdigkeit und Schulüberdruß liegen nicht immer im Kind, sondern sie können ganz oder doch vorwiegend gefunden werden in Umweltsmängeln, im Elternhaus, in der Schule und in der Öffentlichkeit.

1. Elternhaus, Elternhaus und Schule.

Darüber ist viel geredet und geschrieben und dadurch auch schon recht viel erreicht worden zur Anbahnung eines Verhältnisses, das den Namen Arbeitsgemeinschaft verdient. Aber es werden beiderseitig immer noch viele Fehler unbewußt und wissentlich gemacht. Wir haben, das wird uns erst im Vergleich zu manchen andern Ländern Europas klar, eine wirkliche Volksschule. Sie hat einen recht hohen Stand erreicht; wir wagen diese Feststellung, obwohl gerade wir in der Erziehungsberatung und im Umgang mit schwererziehbaren Kindern an bestehenden Mängeln und gemachten Fehlern im einzelnen recht viele bittere Erfahrung sammeln müssen.

Was die meisten Eltern bei uns vergessen haben, ist, daß die Schule auch ihnen gehört und daß sie für sie mitverantwortlich sind. Gemeinden haben die Schulen, die sie „verdienen"; sag mir, wie da oder dort die Schule ist und ich will dir sagen, wie hoch oder nieder der Kulturstand einer Gemeinde einzuschätzen ist.

Wir gehen gleich ins einzelne, weil Allgemeinheiten in dieser Betrachtung zu rasch zu einschläfernden Selbstverständlichkeiten werden, und je leichter gerade die Eltern ihre Fehler hier zugeben, um so geringer ist die Einsicht, daß sie sie künftig vermeiden werden.

Fast alle Erziehungsfehler am Kind erschweren der Schule ihre Bildungsaufgabe an ihm. Gewiß soll die Schule nicht nur Unterrichtsstätte, sondern auch Erziehungsanstalt sein; dennoch muß mit großer Bestimmtheit darauf hingewiesen werden, daß jene Arbeitsgemeinschaft zwischen Elternhaus und Schule eben doch zum Zwecke der Arbeitsteilung einst geschaffen wurde und noch heute so gemeint ist: das Elternhaus hat vorwiegend erzieherische und die Schule vorwiegend bildende Aufgaben.

Die Schule muß darum als erstes vom Elternhaus verlangen, daß ihr das Kind schon am Anfang einigermaßen schulreif und von da an fortgesetzt in schulfähiger Verfassung übergeben werde. Daß in ersterer Hinsicht offenbar die Erwartungen an vielen Orten nicht restlos erfüllt worden sind, beweist, daß insbesondere in städtischen Schulorganisationen die Aufnahmeklassen weitgehend jene Aufgabe selbst an die Hand genommen haben: schulreif machen. Freilich hat sich glücklicherweise das frühere Idealbild einer ersten Klasse auch aus andern Gründen wesentlich geändert. Das Element des Kleinkindes ist Bewegung und Bewegtheit auf dem Gesamtgebiet der Motilität. Das unverdorbene und unverzogene Kleinkind ist in seinem körperlich-seelischen Leben noch Naturkind: in ständiger aber unplanmäßiger Abfolge nimmt es Neues auf, wandelt es durch Verarbeitung um und gibt auch wieder aus. Es will nicht nur wissen, lernen, sondern auch tun, gestalten; es will nicht nur sich etwas vorstellen, es will auch darstellen, was es sich vorgestellt hat. Alle Darstellung aber hat Bewegung zur Voraussetzung. „Mach's e mol!" lautet die Aufforderung an uns, die wir es etwas lehren wollen. Und wie oft erkennen wir Gebildeten erst unsere Entferntheit von solchem Naturzustand, wenn wir vor dem Kind zwar vielwissend stehen, unser Wissen aber nicht dartun, nicht darstellen können.

Unter Schulreife verstehen wir aber doch auch in neuzeitlicher Auffassung, daß das Kind in pflegerischer Hinsicht eine gewisse Unabhängigkeit erreicht hat, daß die einfachen Verhaltungsweisen eingeübt sind und als Fertigkeiten beherrscht werden.

In geistiger Hinsicht ist es am wenigsten das, was so viele Eltern als Schulreife betrachten, nämlich daß das Kind schon Griffel und Feder halten und führen, einige Buchstaben schreiben und lesen, und bis mindestens zwanzig zählen kann. Dies alles zu lehren ist Aufgabe der Schule. Hingegen fehlt es in anderer Richtung leider sehr oft.

Das Kind kommt zur Schule mit deutlichen Erziehungsfehlern. Entweder ist es verwöhnt und zeigt bereits gewisse Folgeerscheinungen davon: Weichlichkeit, Zimperlichkeit oder laute Frechheit. Sein Ich ist überernährt und gewöhnt, vor allem und in allem zu sein. Es hat sich nicht einordnen und nicht unterordnen gelernt. Im einen Fall ist es seelisch noch nicht von der Mutter abgenabelt und entwöhnt; es läßt alles an sich herankommen, sich zutragen und kann sich nicht selbst wehren und regen. Darum gewinnt es den Anschluß an die andern nicht in einwandfreier Weise, es ist kontaktscheu und ängstlich, weniger zufolge von Anlagemängeln im Gefühlsleben als wegen der Verzärtelung. Es hat darum viel zu leiden unter der lebhaften Schar der weniger Gehemmten. Das derbgesunde Kind wird freilich bald durch Schaden klug und holt in kurzer Zeit mächtig auf, wenn nicht seine anfänglichen Klagen über Schulangst und -überdruß von der Mutter allzu ernst genommen werden, was leider recht häufig der Fall ist. Die Mutter jammert mit Mimik und Worten vor dem Kind, bedauert und bemitleidet es, und die Gefahr ist groß, daß auch das Kind die Schule als etwas Bedenkliches, mindestens als notwendiges Übel betrachtet. Es sind vor allem jene Mütter, die im Kind mehr suchen und haben wollen, als ein Kind sein und geben kann: Ersatz für Enttäuschungen in der Ehe. Das Kind wird Trostgegenstand und Zufluchtsort und darum wagt die Mutter nicht oder nur unter so viel Seufzen, ihr Kind in die erste weitere Welt, wie sie die Schule darstellt, hinauszugeben. Wir haben selbst derartige Klagen angehört, es klang beinahe so, wie wenn die Mütter ihr „Liebstes auf der Welt" hätten zur Schlachtbank führen müssen. Wo es so schlimm steht, wird das Kind Mühe haben, die Schule schön und gut zu finden,

[1]) *Anmerkung:* Im Hinblick der besonderen Bedeutung der neuesten Veröffentlichung Prof. Dr. Hanselmanns: „Lernmüde Kinder" haben wir vom Schweizerspiegel-Verlag Zürich, das Publikationsrecht des nachfolgenden Kapitels erworben. Vgl. Besprechung in der Bücherschau dieses Heftes. L.

wenigstens in der ersten Zeit, und wenn es sich freimacht von solchem Übermaß an Liebe und Fürsorge, geschieht es immer auf Kosten des „Mutterglückes". Nicht selten kehrt sich dann alles ins Gegenteil: das Kind fühlt sich erst in der Schule wohl und leidet an Heimkommensangst.

Der andere hauptsächliche Erziehungsfehler ist die zu große Unterdrückung des Kindes während der Kleinkindzeit. Es kann nicht im gehörigen Maße zur Geltung kommen. Entweder wird es dann ein Musterkind, das alles tut und läßt, was von ihm gefordert wird. Es hat in der Schule selbst kaum Schwierigkeiten, weil es ja sklavisch folgsam ist; um so mehr aber wird es leiden in den Pausen und auf dem Schulweg, und aus diesem Grunde kann ihm die Schule verleiden.

Beim seelisch-geistig lebhafteren und robusteren Kinde sind die Folgen der Vergewaltigung andere. Intelligente Kinder werden zwiespältig, d. h. sie fügen sich der Umwelt zum Schein, aus Erwägungen der Klugheit; sie sind ja vorläufig doch noch die Schwächeren, und die „Großen können mit einem machen, was sie wollen". Sie kommen vorzeitig zu einer Ich-Findung und Ich-Entwicklung und teilen sich bewußt in zwei Kinder: in eines, das gehorcht und so tut, als ob, und in eines, das sofort tut, was es selbst will, sobald es allein ist.

Man hat ihm vermutlich oft auch mit der Schule gedroht und nun macht es die Entdeckung, daß sie gar nicht so schlimm ist, daß man im Gegenteil dies und jenes an Widerspruch und Anderstun wenigstens probieren kann. Der Lehrer merkt ja gar nicht alles; man kann so gut hinter dem Rücken des Vorderkindes sich verstecken, unter der Bank so mancherlei vorbereiten und loslassen, was daheim gar nicht oder bei weitem nicht so gut sich machen ließe. Jenes andere, das unterdrückte Ich, fühlt sich also in der Schule wohl und geht weidlich aus sich heraus, ja, es holt hier nach, wo es daheim zu kurz kommen muß, bis der Lehrer „auch genug hat" und das „heimtückische" Kind endlich besonders streng anfaßt. Das Kind wird zwar auch dadurch kaum auf die Dauer schulüberdrüssig und vor allem leidet es nicht an Schulangst. Es wird nur um die Erfahrung reicher, daß man auch in der Schule am besten davonkommt, wenn man sein zweites, eigenes Ich möglichst schlau verdeckt; um so mehr ist es nun aber darauf angewiesen, Schleichwege zu gehen, und so wird nicht selten aus jener anfangs ziemlich klar bewußten Spaltung der Persönlichkeit eine immer weniger bewußte, aber konstante Haltung der Verlogenheit, die zur eigentlichen Lebensmaske werden kann.

Es kann aber auch sein, daß die Vergewaltigung daheim nur zu Stauungen und Aufspeicherungen der kindlichen Impulsivität und Kraftregungen führt, für deren direkte und offene Entladung dem Kinde gerade die Schule als geeigneter Ort erscheint. Hier ist es eines in einer großen Gruppe, während es zu Hause als Einzelnes der „feindlichen Macht" gegenübersteht. Das Kind, das zu Hause sich immer ducken und still sein muß, versucht nun hier in der Schule um so mehr zur Geltung zu kommen. Wir sehen ja ähnliche Erscheinungen auch bei Erwachsenen. Ein solches Kind wird bald der Held in den Augen der anderen, und wozu es nicht von sich aus den Mut findet, dazu wird es von den andern aufgemuntert, aufgestachelt. Es muß es nun gleichsam auf die Probe ankommen lassen; Unfolgsamkeit wird Ehrensache. Nicht selten überträgt das Kind auch Haß- und Rachegefühle, die eigentlich dem Vater gelten, auf den Lehrer, der ja auch so ein Großer, auch ein Mann ist, der aber weniger Möglichkeiten der Gegenwehr hat. Er darf einen z. B. nicht durchhauen, wenigstens nicht so oft und so stark wie der Vater, er läßt sich auch mehr gefallen, verspricht, immer noch einmal, immer wieder Geduld zu haben.

Solche Kinder gehen darum nicht gerade ungern zur Schule, wenn sie schon andererseits auch die Erfahrung machen müssen, daß selbst in der Schule nicht alles durchgeht, so daß nicht ihr ganzer Geltungshunger gestillt wird. Sie sehnen sich darum nach größeren Versuchs- und Betätigungsgebieten und wagen gar, zu schwänzen. Die darauf gesetzte Strafe erscheint ihnen erträglich, denn sie sind ja mancherlei von daheim gewöhnt. Ernstlich bedrohlich wird die Sache für sie erst, wenn sie heimberichtet wird. Nach und nach verleidet ihnen die Schule aber doch, weil sie alle Möglichkeiten ausgeschöpft haben.

Eine so begründete Schulunlust ist nicht anders zu bekämpfen, als daß man der Angriffslust und Tatenfreude bis zur vollen Befriedigung Gelegenheit verschafft, möglichst in der Schule, aber auch außerhalb. Nicht in einen irgendwie gearteten Kampf mit dem Kind sich einlassen! Der Lehrer zieht dabei doch den kürzern, wenn er sich durch den Schein nicht trügen läßt. Man muß im Finden jener Gelegenheiten aber wirklich erfinderisch sein und wird es nach und nach erleben, daß der Anführer zu allen schlechten Streichen zum wirklichen Führer in der Klasse oder aber zum nun vollauf in seinem Geltungshunger befriedigten ordentlichen und willigen Schüler wird.

Neben den beiden Kardinalfehlern der Verzärtelung und der Vergewaltigung in der häuslichen Erziehung fallen noch andere in Betracht, welche dem Kind die Schule verleiden oder überdrüssig machen.

Da sind zunächst die müden und die zermürbten Kinder, müde gemacht durch zu große und zu lang dauernde Beanspruchung mit allerlei Haus- oder Erwerbsarbeit. Jeder Landlehrer kennt sie; sie schlafen nicht selten direkt auf der Schulbank ein, da sie schon stundenlang vor der Schule herumgehetzt worden sind und nun die Anstrengung des Stillsitzens und Zuhörens nicht mehr zu leisten imstande sind. Im Winter hat oft auch die Wärme der Schulstube eine mächtig einschläfernde Wirkung auf sie. Wir freuen uns über jeden Erfolg der neuzeitlichen Kinderfürsorge, in der Besserung des Loses der Pflege- und Kostkinder in bäuerlichen Verhältnissen, dürfen uns dadurch aber nicht hinwegtäuschen über die Tatsache, daß es in dieser Hinsicht in einzelnen Gegenden unseres Landes noch immer sehr viel zu tun gibt.

Stadtkinder sind weniger durch Haus-, Stall- und Feldarbeit vor der Schule ermüdet, als durch Überladung mit Reizungen und Vergnügungen am Vorabend, durch Schlafverkürzung und häufigen Schlafunterbruch durch Lärm in der Wohnung, im Haus und auf der Straße. Sie sind wenig aufnahmefähig in der Schule, entweder schläfrig oder aber so überreizt, daß der Zustand als unechte, erworbene Ner-

vosität bezeichnet werden muß. Da aber die Schule keine Erholungs- und Nachschlafstätte ist, sondern mit neuen Forderungen an das Kind herantritt, deren Maß an der Ertragensfähigkeit des derbgesunden, ausgeruhten Kindes hergeholt worden ist, so ist leicht ersichtlich, daß das müde und überreizte Kind sie als Ort der Unlust erlebt. Es geht nicht gern zur Schule, obwohl diese Schule daran gar nicht schuld ist. Aber es macht selbst eine falsche Deutung und falsche Übertragung seiner Unlustgefühle, und die Eltern, denen das Kind klagt, machen es ebenso. Sie klagen Lehrer und Schule an, statt sich selbst.

Was soll der Lehrer aber tun? Er wird in allen Fällen versuchen, die Eltern zu überzeugen und über den Sachverhalt aufzuklären. Hat er auch den Mut, zu erwarten, daß sie sich von sich aus nun bessern, hat er den Mut, Erziehungsversuche an den Eltern anzustellen? Er wird es vor allem sehr taktvoll anfangen müssen, und es auch wirklich tun, sobald er einmal erkannt hat, wie tief solche Fehler im Umgang mit Kindern in der eigenen Fehlentwicklung der Eltern verwurzelt sind, und wie schwer es für sie — aus äußeren und inneren Gründen — tatsächlich ist, sie zu überwinden. Er wird sehr zurückhaltend werden und mit dem Wort „Schuld" vorsichtig umgehen. Aber auch das Kind ist nicht schuld, und es wäre Unrecht, es entgelten zu lassen. Innert gewissen Grenzen haben wir in der Stadt und auf dem Lande kürzere Ruhepausen und Nachschlafensgelegenheiten eingeschaltet, wobei jedoch ebenfalls mit dem Kinde recht taktvoll umgegangen und die Klasse gut in der Hand gehalten werden muß. In der Stadt und in größeren Landgemeinden wird der Lehrer mit der öffentlichen und privaten Jugendhilfe, die ja Maßnahmen des Kinderschutzes und der Fürsorge in ihrem Bereich einschließt und fachgerecht durchzuführen imstande ist, angelegentlich zusammen arbeiten. Daß er vor dem Kinde und vor der Klasse jeden gewiß nicht bös gemeinten Scherz, gar aber Witz und Spott über ein eingeschlafenes oder öfters gähnendes Kind meiden soll, muß leider manchem noch ausdrücklich gesagt werden.

Unter Zermürbtheit eines Kindes verstehen wir jenen Gesamtseelenzustand, der die Folge ist von elterlichem Zerwürfnis und der Ehezerrüttung. Dabei wirken die heimlichen, nur in den Schlaf- und Wohnstuben ausgetragenen, von der nächsten Nachbarschaft oft direkt gar nicht bemerkten Formen meist drückender auf das Kind, als jener laute und grobe Krach, wo bald einmal die Nachbarschaft Stellung nimmt und wenigstens Mitleid mit den Kindern laut äußert. In den innerlich geschiedenen, äußerlich nicht einmal getrennten Ehen aber beginnt häufig ein Kampf um das Kind; jede Partei will es auf ihre Seite ziehen, mit meistens erzieherisch sehr bedenklichen Mitteln und auf gefährlichen Schleichwegen. So wird das Kind hin und hergerissen, und lange, bevor es auf Grund von Einsicht und klarem Wissen selbst Stellung beziehen kann, ahnt es doch das Tragische der Situation und verliert die harmlose Lebensfreude und oft auch die Freude an der Schule. Es traut niemandem und nichts mehr, mißdeutet auch das, was in der Schule gut gemeint ist. Wenn es nicht gelingt, ein solches Kind aus dem Kampfschau- und -hörplatz der elterlichen Zwiste gänzlich zu entfernen, dann erwächst dem Lehrer eine Aufgabe, die, so schwer sie auch ist, immer zu lösen versucht werden muß. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß manchen innerlich zermürbten und sehr häufig dadurch auch körperlich angegriffenen Kindern die Schule gerade zum Schon- und Erholungsort wird. Es erwartet schließlich ja auch nicht viel mehr, als daß man es in Ruhe und gewähren und harmlos sein läßt. Man versuche also auf taktvolle Weise, auch bei jenen andern zermürbten und aufgewühlten Kindern, die nicht ohne weiteres diese positive Einstellung zur Schule finden, sie ihnen zu vermitteln. Reden unter vier Augen, namentlich mit älteren Kindern, ist wohl auch nötig; doch soll das Kind vor allem einfache, klare Güte erleben in der ganzen Art, wie ihm der Lehrer begegnet; auch hier wirken ein Blick und ein Händedruck, gar eine öffentliche Belobigung und Anerkennung wahre Wunder. Die Sonne redet ja auch nicht lange davon, daß sie nun scheinen und uns wärmen und leuchten wird, sie strahlt ganz einfach. So sei auch die Lehrergüte. Sie ist deswegen aber nicht so leicht und ohne weiteres realisierbar, weil zermürbte Kinder nicht selten eben schwierige Schüler sind. Sie sind oft nervös, anlagemäßig oder erworben, sie versuchen, in der Schule nachzuholen, was ihnen zu Hause vorenthalten wird. Sie sind oft mit ausgesprochenen Umweltfehlern behaftet: Lügen, Stehlen, Frechheit, Faulheit usw. Da ist es eine Kunst, gewachsen auf dem Boden der Herzensgüte und Menschenfreundlichkeit, dem Kinde in aller erzieherischen Einstellung und trotz dem bestimmten erzieherischen Bestreben verstehend, versöhnlich, milde zu begegnen, möglichst immer. Hier ganz besonders ist der Rat bedeutungsvoll, jeden notwendigen Tadel mit einem Lob einzuleiten: Du kannst dies oder das gut, hast dies oder das gut gemacht, leider fehlt's nun noch da, dort. Es gibt kaum ein Kind, an dem gar nichts und nie etwas zu loben wäre. Der Lehrer hüte sich besonders bewußt vor der Gefahr jener oberflächlichen, vorzeitigen Verallgemeinerung: ach, natürlich, von dir ist ja nichts anderes zu erwarten ..., von dir sind wir so etwas ja gewöhnt ..., du kannst ja nie etwas ..." und so fort.

Die eigentlich schulfeindliche Einstellung des Elternhauses endlich kann das Kind schulunlustig machen. Wir sagen: kann; denn es ist wohl möglich, daß derbgesunde Kinder sich weder aus dem Elternhaus noch aus der Schule viel machen. Sie nehmen alles hin, wie es eben kommt, und scheuen die Schule trotz der üblen Nachrede daheim nicht, solange sie ihnen nicht persönlich allzu unliebsam begegnet; manchmal haben sie die Schule gerade „z'leid" gern, aus einer Trotzhaltung den Eltern gegenüber.

Aber es kann auch anders sein. Das Kind nimmt vermutlich, je älter es wird, um so weniger ganz ernst, was daheim alles gegen die Schule gesagt wird. Aber es nimmt auch die Schule nicht mehr recht ernst. Es verliert die Achtung vor dem Lehrer und vor der Schule, meistens auch noch vor vielem andern, der Kirche, der Religion, dem Staate und nicht zuletzt auch vor den Eltern. Es ist, so weit meine Erfahrung reicht, viel oberflächliches Gerede, auch bloßes Nachreden über die zunehmende Weltverschlechterung, wobei dann immer auch die „moderne" Schule Sündenbock sein muß. Ohne jede Nachkontrolle

wird von den Eltern für wahre Tatsache genommen, was das Kind an eigenem Vorurteil aus der Schule über die Schule heimbringt; wo es Einzelheiten berichtet, wird vorschnell verallgemeinert, wo Lücken bestehen und Zweifel aufkommen müßten, ergänzen die Eltern einfach selbst: es wird wohl „etwas" dran sein.

Schließlich muß die Schule an allem schuld sein; man schimpft vor dem Kinde über die Steuern, über die Schulbehörden, über den Lehrer. Namentlich in kleineren Schulgemeinden ist der Lehrer ja wie in einem Glashaus und aller lieblosen Kritik ausgeliefert. Man spricht über alles an ihm und um ihn, nur nicht mit ihm. Daß übrigens die Ausübung der Lehrtätigkeit und das Lehrersein Gefahren für die seelische Gesamthaltung des Lehrers, ja eine eigentliche seelische Berufsdeformation in sich schließen kann, haben wir an andern Orten ausführlicher dargetan.

Die tiefere Ursache der Schulfeindlichkeit der Eltern liegt sehr häufig in einem schlechten Gewissen. Sie erkennen unklar, daß vieles an und in ihrem Kinde nicht richtig ist und machen in einer Art Flucht- und Rechtfertigungsversuch vor sich selbst und vor andern nun die Schule verantwortlich für Mängel am Kinde, die sonst ja nur auf ihr eigenes Konto fallen müßten. Umgekehrt erwarten sie von der Schule, was sie selbst zu leisten versäumt oder nicht gekonnt haben. Gerade solche Eltern haben zumeist schon dem Kleinkinde mit der Schule gedroht: wart nur, wart nur, dort wird man dich dann lehren! — Die Schule aber hat ja gar nicht so viele Erziehungsgelegenheiten wie das Elternhaus, und sie kann namentlich nicht, wie dieses, mit einem Kinde von vorn anfangen. Die Hauptzeit für die Erziehung der Gefühle ist, das ist ein wichtiges Ergebnis der neuzeitlichen Psychologie, die frühe Kleinkinderzeit; hier werden die Fundamente für die charakterliche Entwicklung gelegt; denn nicht die Verstandesbildung allein, ja nicht einmal vorwiegend, ist bestimmend für den Aufbau des Charakters, sondern die Richtungen im Gefühlsleben.

Gefühlsmäßig verwahrloste Kinder sind nicht eigentlich schulmüde oder schulüberdrüssig, sondern gleichgültig.

(Schluß folgt)

Die provisorische Promotion in der Volksschule

Von Jakob Bolli, Lehrer, Wädenswil

Wir treffen den Begriff Promotion im Leben häufig an, nämlich überall dort, wo es sich darum handelt, über einen Menschen ein Urteil zu fällen, der eine Schule, einen Kurs, eine Berufslehre oder irgend einen andern Bildungsgang durchlaufen hat. Am Schlusse des Bildungsganges steht die Promotion oder aber die Nichtpromotion. In einer Prüfung hat sich der Kandidat auszuweisen über den Besitz der Kenntnisse und Fähigkeiten, die zu vermitteln Zweck des Bildungsganges war. Besteht er die Prüfung, dann wird er promoviert; d. h. es wird ihm in aller Form erklärt, er habe das Ziel, welches zu erreichen in der Aufgabe des Bildungsganges lag, tatsächlich erreicht, so daß er nun, je nach Bildungsgang, die Befähigung und Berechtigung habe, eine höhere Schule zu besuchen oder einen Handwerksberuf auszuüben oder ein Amt oder einen Grad zu bekleiden. Jedes geordnete Staatswesen hat ein hohes Interesse an diesen Entscheiden: Promotion oder Nichtpromotion, weil der Aufbauwille des Staates verlangt, daß jedes Glied dort zur Mitarbeit herangezogen werde, wo seine Fähigkeiten liegen, daß aber Unfähige von dieser Mitarbeit ausgeschlossen seien, da sie ja ihren Mitmenschen und damit auch dem Staate infolge ihrer Unfähigkeit Schaden zufügen und daher den Aufbau innerhalb des Staates stören oder hindern würden.

Promotionen und Nichtpromotionen kommen nicht nur am Ende, sondern auch innerhalb von Bildungsläufen vor. Da jeder Bildungsgang, welcher methodisch aufgebaut ist, in einzelne Stufen zerfällt, von denen jede vorhergehende die notwendige Grundlage oder Bedingung für die nächstfolgende darstellt, und von denen jede ein bestimmtes, mehr oder weniger zur Einheit geformtes Stück Bildungsstoff zugeteilt erhält, so ist es notwendig, daß Promotionen und Nichtpromotionen auch am Ende von solchen Stufen errichtet werden. Wir finden diese Erkenntnis vornehmlich in der Volksschule angewandt. Die Volksschule, welche zum Zwecke die allseitige Förderung der wertvollen Kräfte des heranwachsenden Menschen und seine Eingliederung in den Volksstaat hat, tut dies nicht planlos, sondern in einem methodischen Aufbau, in einem systematischen Lehrgang. Derselbe verlangt, daß der Lehrstoff der Entwicklung des Kindes gemäß in Teilgebiete zerlegt wird, von denen in jedem Schuljahr eine gewisse Anzahl zu verarbeiten sind und als das Lehrziel einer Schulklasse betrachtet werden. Am Ende eines jeden Schuljahres hat sich der Lehrer zu fragen, ob seine Schüler das Lehrziel erreicht haben und daher promoviert werden können. Dies wird in der Regel der Fall sein, da ja, wie bereits gesagt worden ist, der Lehrstoff (auf Grund langjähriger Erfahrung) der Aufnahmefähigkeit, über welche das sog. normale Kind auf der fraglichen Entwicklungsstufe verfügt, angepaßt ist. Nur in Ausnahmefällen wird es vorkommen, daß der Lehrer einen Schüler nicht promovieren kann, weil er infolge einer Entwicklungshemmung oder wegen längerer Krankheit oder aus anderen Gründen das Lehrziel nicht erreicht hat. In diesen Fällen wird der Lehrer dem Schüler nochmals Gelegenheit geben, sich in den bereits behandelten Lehrstoff zu vertiefen, um am Schlusse eines Repetitionsjahres die nötigen Kenntnisse für die nächstfolgende Klasse schließlich doch in genügendem Maße zu besitzen.

Neben den klaren Fällen, wo der Lehrer zwischen Promotion und Nichtpromotion entscheiden kann, gibt es häufig Grenzfälle; d. h. gewisse Fähigkeiten würden ohne weiteres für eine Promotion sprechen, wenn nicht einzelne Unfähigkeiten eine Nichtpromotion verlangen müßten. Soll nun das Urteil des Lehrers auf Nichtpromotion lauten, oder soll er den Schüler, trotz seinen in einzelnen Fächern mangelhaften Kenntnissen, promovieren, in der Hoffnung, daß er bei vermehrter Anteilnahme am Unterricht, vielleicht auch in einer neuen Umgebung, die auf den Schüler anregend wirken könnte, sowie bei besonderer Mitarbeit des Elternhauses den Anschluß finden werde? Würde sich in der Folge die Promotion als ungerechtfertigt erweisen, dann hätte sie dem Schüler ein verlorenes Schuljahr auferlegt; denn er müßte, nicht imstande, mit den Klassenkameraden Schritt zu halten, Tag für Tag erfolglos die Schulbank abrutschen. Wie diese ungerechtfertigte Promotion würde auch eine ungerechtfertigte Nichtpromotion für den Schüler ein verlorenes Jahr bedeuten; denn eine ungerechtfertigte Nichtpromotion stellt für den Schüler eine Schranke, ein willkürliches Aufhalten der geistigen Entwicklung dar. Es gibt verschiedene Fälle, wo eine falsche Schülerbeurteilung nach dieser Hinsicht im Schüler Verbitterung gegen den Lehrer, im spätern Manne aber Haß gegen die Einrichtung der Schule überhaupt hervorgerufen hat.