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: 11

Artikel: Schwererziehbare und leichterziehbare Kinder

Autor: Moor, Paul

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-850471

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: 14.07.2025

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

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

ORGAN FÜR DAS ÖFFENTLICHE UND PRIVATE BILDUNGSWESEN DER SCHWEIZ

45. JAHRGANG DER „SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT" 29. JAHRGANG DER „SCHULREFORM"

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, „Institut auf dem Rosenberg", St. Gallen, in Verbindung mit Universitäts-Professor Dr. P. Bovet, Professor Dr. v. Gonzenbach, Professor Dr. W. Guyer, Professor Dr. H. Hanselmann, Erziehungsrat J. Schälin • Redaktion des allgemeinen Teiles: Dr. K. E. Lusser, Institut, St. Gallen • Redaktion von „Schulleben und Schulpraxis" Professor Dr. W. Guyer

ZÜRICH
FEBRUARHEFT 1936
NR. II VIII. JAHRGANG

Schwererziehbare und leichterziehbare Kinder

Von Dr. PAUL MOOR, Zürich

Das Wort „*schwererziehbar*" braucht man wohl niemandem zu erklären, der jemals mit Erziehung zu tun gehabt hat. Viel eher möchte man die Frage stellen, ob nicht alle Erziehung eine schwere Sache sei, und was einen denn veranlasse, einen Teil dieser durchgehend schweren Aufgabe abzugrenzen und ausdrücklich als schwer zu bezeichnen. Gibt es denn auch irgend so etwas wie eine „Leichterziehbarkeit"? —

Hat man das Erziehen zu seiner Aufgabe, wohl gar zu seinem Berufe gemacht, so hat man damit auch Ja gesagt zu gewissen Schwierigkeiten; diese Schwierigkeiten bilden den Inhalt der Aufgabe, die man übernommen hat, und ohne sie wäre die Aufgabe gar nicht vorhanden. So werden einem diese Schwierigkeiten geradezu etwas Selbstverständliches. Und weiterhin: Man ist darauf gefaßt und gerüstet, man darf hoffen ihrer Herr zu werden mit seinen Kenntnissen und Methoden. Dadurch verlieren sie den Charakter des Schweren, des Drückenden, der Last und der Sorge. Und doch gibt es auch hier Unterschiede. Man trifft in der praktischen Arbeit Schwierigkeiten an, mit denen nicht so leicht mehr fertig zu werden ist, die eine gewisse Hartnäckigkeit besitzen, vor denen sich bewährte Methoden nicht mehr bewähren wollen, ja angesichts derer man sich schließlich gezwungen sieht zu der Erklärung, daß man damit nicht fertig werde. Es tritt einem in der übernommenen Erziehungs-Aufgabe eine besondere, auffällige Schwierigkeit entgegen, es wird diese Aufgabe zu einer schweren Last und zu einer drückenden Sorge.

Wir sehen aus diesen Überlegungen heraus, daß schon die Abgrenzung dessen, was schwererziehbar heißen soll, mindestens zu einem Teil dadurch bestimmt wird, mit was für Schwierigkeiten der Erzieher von vornherein rechnet: Die Schwererziehbarkeit beginnt da, wo Schwierigkeiten auftreten, mit denen der Erzieher nicht mehr gerechnet hat. — Das ist nicht so zu verstehen, als wäre dies der einzige Grund für die Abtrennung eines besonderen Gebietes, und ist weiterhin nicht so aufzufassen, als wäre daraus dem Erzieher ein Vorwurf zu machen und ein genereller Anspruch an seine Fähigkeiten und seine Ausbildung abzuleiten. Wir sind hier vielmehr nur auf den praktisch wichtigsten Anlaß für die Aufstellung des Begriffes der Schwererziehbarkeit gestoßen. Es ist zwar nicht das wesentliche, wohl aber das charakteristische Merkmal aller Fälle von Schwererziehbarkeit, daß sie als solche erkannt werden mit dem Bekenntnis: Hier ist meine Kunst zu Ende, ich weiß nicht mehr wo aus und ein, ich werde nicht mehr fertig mit meinem Kinde. — Aus der Praxis heraus kommt die Unterscheidung, nicht aus der Theorie; aus dem Leben, und nicht aus der Wissenschaft.

Wir stoßen aber auf dasselbe ganz besonders deutlich da, wo die Erzieher das Erziehen nicht gelernt haben. Die überwiegende Mehrzahl der Eltern sind in die Lage gekommen, ihre Kinder erziehen zu müssen, ohne irgend eine spezielle Vorbildung für diese Aufgabe erhalten zu haben. Und wir dürfen doch, wenn wir unsern Blick auf das große Ganze richten, sagen, daß aus der Mehrzahl dieser Kinder tüchtige und rechtschaffene Menschen werden. Auch da ist das Erziehen nicht durchaus eine drückende Last; und wenn wir auch sagen müssen, daß viele dieser Kinder nicht wegen ihrer Erziehung, sondern trotz ihrer Erziehung etwas Rechtes geworden sind, so folgt doch eben daraus, daß nicht die ganze Verantwortung dafür, was aus einem Kinde wird, der Erziehung und den Erziehern in die Schuhe geschoben zu werden braucht, weil eben auch Fehler oder Unterlassungssünden, die wir begehen, dem Kinde nicht unbedingt zum Verhängnis werden müssen, daß vielmehr in diesem Sinne allerdings auch von einer Leichterziehbarkeit gesprochen werden darf, als es Kinder gibt, an denen wir ungestraft Erziehungsfehler machen dürfen, Kinder, die auch bei falscher, mangelhafter oder fehlender Erziehung doch etwas Rechtes werden. Aber wenn das für viele Kinder gilt, so gilt es eben doch nicht für alle. Und der Moment, wo einem die Schwierigkeit der erzieherischen Aufgabe, vor allem aber ihre Schwere, die Last ihrer Verantwortung zum Bewußtsein kommt, ist immer gekennzeichnet durch den Stoßseufzer: Ich werde nicht mehr fertig mit meinem Kind! —

Wir müssen an diesem Punkt etwas weiter ausholen. — „Ich werde nicht mehr fertig mit meinem Kinde!" sagen uns die Eltern. Und der Lehrer wird in ähnlicher Weise zuweilen zu dem Bekenntnis gedrängt: „Ich kann mit diesem Schüler das Unterrichtsziel nicht erreichen." Dies ist die praktische Situation, welche eine neue, eine andere, eine besondere Erziehung verlangt; dies ist der Quellpunkt dessen, was mit dem Namen „Heilpädagogik" bezeichnet wird (ein mißverständlicher Name übrigens; denn wir können längst nicht alles heilen, am wenigsten durch Erziehung heilen, was uns da entgegentritt).

Überblicken wir die Fülle der Situationen, in denen unser Erziehen an eine Grenze stößt, so sehen wir, daß zwei Momente dabei immer wiederkehren. Es ist einerseits die Tatsache der beschränkten oder doch erheblich erschwerten Bildungsfähigkeit mancher Kinder, die den Unterricht in den gewohnten Bahnen scheitern läßt; es ist andererseits die Erschwerung der erzieherischen Aufgabe, ja die Unmöglichkeit, das geltende Erziehungsziel zu erreichen, welche erzieherische Sonderbemühungen nötig macht. Es sind in jedem Falle beide Momente vorzufinden, weil immer das eine das andere nach sich zieht. Meistens aber steht eines von beiden im Vordergrund, und wir können danach, welches der genannten Momente das primäre ist, zwei Gruppen von Kindern unterscheiden, die dem Erzieher jene Sonderaufgabe stellen, die wir die heilpädagogische nennen. Wir finden auf der einen Seite Kinder, deren Bildungsfähigkeit gehemmt oder beschränkt ist. Gehemmt ist die Bildungsfähigkeit bei Kindern, welche nicht richtig aufnehmen können, was ihnen ihre Umwelt an Anregungen bietet, also die Mindersinnigen, d. h. die blinden, tauben, taubblinden, aber ebenso auch die sinnesschwachen, d. h. die schwerhörigen und die sehschwachen Kinder. Beschränkt ist die Bildungsfähigkeit bei solchen Kindern, welche das, was sie von ihrer Umwelt aufnehmen, was sie erfahren und lernen sollen, nicht in genügender Weise verarbeiten können, nicht gebrauchen und anwenden lernen; es sind die geistesschwachen Kinder aller Grade, angefangen bei den unterdurchschnittlich Begabten, Schwachbegabten, die gelegentlich sitzen bleiben, zu den eigentlich Debilen, die wir in den Spezialklassen antreffen, zu den Imbezillen, den Insassen unserer Erziehungsanstalten für geistesschwache Kinder, bis zu den eigentlichen Idioten, die wir in den Anstalten für bildungsunfähige Kinder finden. Steht bei allen diesen Kindern das Moment der beschränkten oder erschwerten Bildungsfähigkeit im Vordergrunde, so ist es doch ohne weiteres einleuchtend, daß auch die erzieherische Aufgabe eben durch jene Schranken erschwert wird, sei es, daß das mindersinnige Kind es schwerer hat, die rechte Einstellung zum Leben und zu seinem Schicksal zu finden und darum leichter auf Abwege gerät, sei es, daß das geistesschwache Kind jenes wichtigste Erziehungsziel, das Reifwerden zur Selbsterziehung und zur Selbständigkeit, überhaupt nicht erreichen kann, so daß unsere Erziehung und unsere Fürsorge ihm gegenüber Zeit seines ganzen Lebens nicht aufhören darf.

Uns interessiert hier vor allem die andere Gruppe, die Gruppe jener Kinder, die in erster Linie in erzieherischer Hinsicht eine über das gewöhnliche Maß hinaus erschwerte Aufgabe stellen, und deren Erziehungsschwierigkeiten dann Erschwerungen, Verzögerungen, Störungen, Durchkreuzungen ihres Bildungsganges erst nach sich ziehen. Es sind diejenigen Kinder, die wir unter der allgemeinen Bezeichnung der „Schwererziehbaren" zusammenfassen.

Was liegt hier vor? Auf diese Frage bekommen wir ein ganzes Sündenregister: Über Trotz und Frechheit wird geklagt, der Bub läßt sich nichts mehr sagen, er hört überhaupt nicht auf uns; er ist faul und arbeitsscheu; er ist schon mehrmals fortgelaufen, schwänzt die Schule, vagabundiert herum; er lügt und stiehlt; es liegen geschlechtliche Verirrungen vor, Onanie; er ist unverträglich, hat immer gleich Streit, sucht überall Händel, verwahrlost und verwildert; oder auch: das Kind sitzt immer allein, interessiert sich für nichts, ist immer mißmutig, gedrückt, unlustig, sofort gereizt, wenn man etwas von ihm will; und später heißt es, es sei zu keiner Arbeit zu gebrauchen, halte es in keiner Lehre aus, wisse nicht was es wolle. Und immer kehrt die Frage wieder: Was sollen wir tun, um das zu ändern; was gibt es für Mittel gegen das Stehlen oder gegen das Lügen? Wir haben alles probiert, mit Liebe und mit Strenge haben wir es versucht, und alles hat nichts genützt. Was muß man denn da tun? —

Dieser Ruf nach einem Rezept für die Behandlung muß zuerst einmal zum Schweigen gebracht werden. Ihm gegenüber müssen wir mit aller Bestimmtheit und mit allem Nachdruck erklären: Es gibt keine Rezepte in der Erziehung. Es gibt kein Mittel gegen „das" Lügen, es gibt keine einfach zu nennende und überall anwendbare Maßnahme, mit der „man" „die" Faulheit bekämpfen könnte. Unsere erste Forderung ist darum nur diese, erst einmal alles bleiben zu lassen, was überhaupt nach einem Mittel aussieht. Ihr, die Ihr kommt und fragt, was sollen wir tun?, Ihr habt schon so viel versucht, daß es seltsam wäre, wenn Ihr auf das richtige Mittel nicht auch schon gestoßen wäret, wenn es dieses Mittel wirklich gäbe. Aber es handelt sich nun gar nicht darum, auch unser Mittel noch zu den Eurigen hinzuzufügen, sondern erst einmal innezuhalten mit dem Behandeln, um Raum zu gewinnen für die Frage, wie es denn zu den Schwierigkeiten gekommen sei.

Was bedeutet diese Forderung? — Zunächst dieses, daß wir nicht gesonnen sind, das Kind allein zum Objekt unserer Behandlung zu machen, sondern die Gesamtsituation, in der sich das Kind befindet, in Betracht ziehen, außer dem Kinde selber also auch die Einflüsse, denen es ausgesetzt ist, vor allem seine Erzieher. Daraus entsteht die oft peinliche Situation und das unwillige Erschrecken der Eltern, die etwa in die Erziehungsberatungsstunde kommen. Sie wollen sich einmal gründlich erleichtern und den ganzen Kummer und den ganzen Unwillen über ihre ungeratenen Kinder sich vom Herzen reden, sie hatten sich eine große Anklagerede zurechtgelegt, sie sind dadurch, daß sie diese Rede haben halten können und daß ihnen jemand zugehört hat, erleichtert, ja geradezu versöhnlich gestimmt worden, sie wären nun bereit, alles zu tun, was man ihnen rät, auch Opfer zu bringen, auch ein teures Mittel wirklich anzuschaffen oder zu ermöglichen, und sie freuen sich in ihrem Innern über sich selber, was für gute opferwillige Eltern sie doch seien. Und nun werden ihnen da Fragen vorgelegt,

von denen sie erst nicht recht wissen, was sie eigentlich mit der Sache zu tun haben sollen, die aber mehr und mehr in ihnen das Gefühl entstehen lassen, als säßen sie selber auf der Anklagebank. Mit eben diesem peinlichen Gefühl aber bestätigen sie uns die zunächst nur hypothetische Annahme, daß das Kind nicht allein schuldig sei an seinem Vergehen, daß die Einflüsse, denen es ausgesetzt ist, und die es selber nicht ändern kann, mitschuldig seien.

Und weiterhin bedeutet unsere Forderung, erst einmal das Behandeln einzustellen, daß wir einmal auch das Kind zu Worte kommen lassen wollen, daß wir sehen wollen, *wer* denn das eigentlich ist, an den die bisherige Behandlung sich gerichtet hat, und *wie* diese Behandlung an das Kind herangekommen ist, wie weit es sie überhaupt aufgefaßt und verstanden hat. Dabei erinnern wir uns unserer eigentlichen Aufgabe als Erzieher: *Dem Kinde zu helfen.* Das aber heißt nun, daß uns seine Unschuld wichtiger ist als seine Schuld. Es heißt, daß wir an einen guten Kern in ihm glauben. Wir treten darum seinen Anklägern — und die schlimmsten unter seinen Anklägern sind seine eigenen Vergehen — diesen treten wir als Verteidiger entgegen, suchen zuerst einmal nach Momenten, die es entlasten könnten, die sein Straucheln als begreiflich, verständlich erscheinen lassen, und die wir kennen und ändern müssen, wenn wir ihm helfen wollen. — Das alles heißt nicht, daß wir dem Kinde gegen seine Eltern helfen sollen. Zur richtigen Hilfe gehört vielmehr immer auch die Hilfe zum rechten Verhältnis zwischen Eltern und Kindern. Es ist etwas eminent Wichtiges, daß wir das Ansehen der Eltern bei ihren Kindern aufrecht erhalten. Wenn wir zunächst als die Verteidiger des Kindes auftreten, so behalten wir uns nichtsdestoweniger vor, die ethischen Forderungen ihm gegenüber aufrecht zu erhalten. Wir glauben an die Verantwortlichkeit des Kindes. Aber wir gestehen wie uns selber, so auch ihm Erleichterungen zu im schweren Kampf um den richtigen Weg, wir wollen von ihm nichts Unmögliches verlangen, wir erinnern uns daran, daß es ja noch ein Kind ist, und wir wollen prüfen, ob nicht eben dies die Ursache seiner Fehler sein könnte, daß man doch in irgend einer Hinsicht zu viel von ihm verlangt habe, ob nicht ihm Dinge unmöglich seien, denen Kinder seines Alters sonst in der Regel gewachsen wären, ob nicht ihm durch die Verhältnisse, in denen es leben muß, dies oder jenes, was wir glauben von ihm verlangen zu dürfen, unmöglich gemacht wird.

Es ist der erste Schritt der Behandlung eines schwererziehbaren — oder als schwererziehbar hingestellten — Kindes, die Behandlung einzustellen und zuerst einmal zu fragen, wie denn all das gekommen sei, was man über es zu klagen hat. Die Frage und die Forschung nach der Entstehung der Schwererziehbarkeit gehört an den Anfang aller besondern erzieherischen Maßnahmen. Behandlung setzt erst ein, wenn wir Klarheit über die Entstehung gewonnen haben, und erst dann ist es an der Zeit, auch an die Verantwortlichkeit des Kindes selbst zu denken, dann nämlich, wenn wir das Kind dafür gewinnen müssen, an seiner Erziehung selber mitzuhelfen.

Und da sehen wir denn, es gibt wirklich Dinge, die es einem Kinde verunmöglichen, folgsam zu sein und recht zu tun, es gibt Widerstände, denen eben ein Kind nicht mehr gewachsen ist, und die es zu Fall bringen müssen; und es gibt vor allen Dingen Situationen, die ein Kind geradezu hineintreiben können in Versagen, Ungehorsam, Trotz und allerlei Verfehlungen. Die Widerstände, die es für ein Kind zu schwer werden lassen, den erzieherischen Anforderungen zu genügen, die Ursachen seines Versagens, seiner Schwererziehbarkeit liegen auf zwei Seiten: einerseits im Kind selber, andererseits in seiner Umgebung. Oft ist eine gewisse Weichheit, Empfindlichkeit, Wehleidigkeit des Kindes, die es vor einer zu erwartenden Strafe zurückschrecken läßt. Es nimmt darum seine Zuflucht zu Verschleierungen, Lügen und Betrügereien; dieselbe Empfindlichkeit kann es auch dazu treiben, alles abzuwehren, was an es herankommen will, sich trotzig, herausfordernd, frech zu gebärden; denn solange es überlegen zu sein scheint, wird niemand seine tatsächliche Unterlegenheit bemerken und ausnützen können. — Es gibt andere Kinder, die ein überreiches Gefühlsleben zeigen, aus jeder Kleinigkeit gleich eine große Sache machen, mit ihrem Überschwang nicht nur ihrer Umgebung „auf die Nerven gehen", sondern sich selber in jeder Arbeit an die ersten Einzelheiten verlieren, sich an die ersten Nebensachen vollständig ausgeben und zur Hauptsache nicht mehr kommen können. Und es gibt daneben gefühlsarme Kinder, gefühlsverödete, die gleichsam in ihrem Gemütsleben unterernährt sind, aber auch eigentlich gefühlsblöde, die schon in ihrer Anlage die Fähigkeit des Mitfühlens mit andern nicht mitbekommen haben. Sie können sich nicht in die Lage eines andern versetzen, sie spüren heute nichts mehr von dem, was ihnen gestern wichtig gewesen ist. Sie können sich darum rasch in jede neue Lage hineinfinden, passen sich jeder Umgebung sofort an; erzieherische Beeinflussung hat sehr leichtes Spiel, sie lesen einem vom ersten Tage an alles von den Augen ab; aber wenn sie nach Jahr und Tag in eine minderwertige Umgebung kommen, so tun sie es genau gleich und lassen sich hemmungslos zu allem und jedem verführen. Unf weiterhin gibt es Kinder, die starken Stimmungsschwankungen unterliegen, die bald übermäßig lustig sind, gar nichts ernst nehmen können, bald wieder gedrückt, mißmutig und schwermütig und dann sich aus allem, was ihnen begegnet, einen Anlaß zu Angst und Mutlosigkeit machen. Dazu kommen die Haltlosen, die Triebhaften, die Unbeherrschten; und ebenso die hysterischen Kinder. Und all diese Unausgeglichenheiten des Gefühls- und Willenslebens, die wir als psychopathische Züge bezeichnen, können in der Charakteranlage begründet sein; das Kind leidet daran und wird dadurch zwangsläufig unberechenbar, unverständlich, und dazu vermindert leistungsfähig.

Neben diesen rein seelischen Ursachen der Schwererziehbarkeit gibt es auch körperliche, die begründet sind in einer verminderten Leistungsfähigkeit des Nervensystems. Was wir zwar im allgemeinen als Nervosität bei Kindern (und auch bei Erwachsenen) bezeichnen, ist meistens ein Gemisch von körperlichen und seelischen Symptomen (wenn es nicht bloß eine Ausrede ist für den Mangel an Selbstdisziplin oder Geduld). Wohl aber kennen wir Kinder, die nervös zu leicht oder aber umgekehrt zu schwer ansprechbar sind; unter den ersteren fallen uns etwa die-

jenigen besonders auf, die bestimmte Geräusche nicht hören (Knirschen einer Säge, Knittern von Papier) oder keine Wolle auf der bloßen Haut tragen können, unter den letzteren diejenigen, die sich auch durch die stärksten Reize nicht aus ihrer stumpfen Ruhe bringen lassen. Von besonderen Symptomen sei nur noch der Tic erwähnt, jene unwillkürliche, immer wiederholte Bewegung der Schultern, des Kopfes, des Mundes, der Nase usw., die wie eine schlechte Gewohnheit aussieht, in Wirklichkeit jedoch ein Leiden ist, das durch den besonderen Hinweis oder gar Verweis nur verstärkt wird; oder dann das Schulkopfweh, das durchaus nicht immer Simulation ist, sondern gelegentlich eine Tatsache, die natürlich nur durch den Arzt und auch durch ihn meist nur auf Grund einer längeren Beobachtung als solche festgestellt werden kann. Auch diese neuropathischen Züge sind etwas, wofür das Kind nichts kann, etwas, was ärztliche Behandlung verlangt, durch diese oft geheilt oder doch gebessert werden kann, was aber vom Erzieher verlangt, daß er darauf Rücksicht nehme, damit rechne und seine Anforderungen und Maßnahmen daraufhin abstimme.

Diesen anlagemäßigen Ursachen der Schwererziehbarkeit, die nicht oder nur in beschränktem Maße behebbar sind, und die auf alle Fälle so lange, als sie noch nicht vollständig behoben sind, eine Sondererziehung nötig machen, stehen nun jene Ursachen gegenüber, die nicht im Kinde selbst, sondern in seiner Umwelt liegen.

Das Kind ist hilfsbedürftig; es ist darauf angewiesen, geführt zu werden. Was kann es dagegen tun, wenn es statt dessen verführt wird! Vielen Einflüssen ist es wehrlos preisgegeben, weil es sie nicht kennt, nicht durchschaut, oder die Kraft nicht hat, ihnen zu widerstehen. Aber andere appellieren an seine Bequemlichkeit, öffnen ihm Wege, die leichter und erfolgreicher sind, als die richtigen. Kann auch nur der Jugendliche, ganz abgesehen vom Schulkind und Kleinkind, in jedem Fall das Gute vom Schlechten unterscheiden? Können wir von ihm verlangen, was wir oft von uns selber nicht verlangen können, daß er von sich aus ohne Rücksicht auf andere, den rechten Weg einschlage? — „Es ist noch keine Jugend so schlecht gewesen wie die heutige", wird einem etwa gesagt; und immer müßte man antworten: „Es hat auch noch keine Jugend so schlechte Vorbilder gehabt wie die heutige." — Wie oft sehen wir, daß Erwachsene überhaupt nicht darauf Rücksicht nehmen, daß Kinder ihnen zusehen und zuhören (auf der Straße, im Tram, im Wirtshaus; aber auch zu Hause, in der Stube, in der Küche, im Schlafzimmer). Und was kann man alles hören und sehen an Verhalten von Leuten gegenüber einem Kinde, das irgendwie auffällig ist: verunstaltet, verkrüppelt; „Rothaar, Erziehungsgefahr", sagt man; warum aber? Nicht weil rotes Haar auf eine besondere charakterliche Veranlagung hinwiese, sondern weil jeder Dritte meint, er müsse darüber eine Bemerkung machen. Ist es ein Wunder, wenn dann ein solches Kind leichter frech oder verschlagen wird? — Dazu kommen nun aber die eigentlichen Erziehungsfehler; und ihre Zahl ist Legion.

Ich denke dabei nicht an jenes Erziehen, das aus einer Absicht hervorgeht und in einem wohl erwogenen, bewußten Eingriff besteht. Es gibt ja Erzieher, die sich auf solche Maßnahmen sehr viel einbilden und die allen Ernstes glauben, daß ihre Erklärungen und Belehrungen, ihre Gebote und Ermahnungen, ihre Verbote und Strafen, ihr Lob und ihr Tadel dasjenige sei, was die Erziehung ausmache. Ihre *wirkliche* Erziehung, d. h. dasjenige an ihrem Verhalten, was erzieherisch *wirkt*, sieht ganz anders aus. Sie vollzieht sich ganz einfach im Dasein und Miteinandersein von Eltern und Kindern, von Lehrern und Schülern. „Erziehung ist Beispiel und Liebe", sagt Pestalozzi. Aber Beispiel nicht als ein Theater, das man vor seinen Kindern aufführt, und nicht als eine besondere Veranstaltung, die den Zweck verfolgt, dem Kinde etwas zu demonstrieren. Es ist vielmehr das ungewollte, unbeabsichtigte und stillschweigende Beispiel der eigenen Lebensführung in allen großen und kleinen Dingen des Alltags, was den Charakter des mit ihnen zusammenlebenden Kindes formt. Und Liebe nicht als geschwätzige und rührselige Aufdringlichkeit, sondern einfach als das stille und selbstverständliche Teilnehmen an allem, was das Kind bewegt und was ihm begegnet. Dieses bedingungslose und nie aussetzende Dasein mit dem Kinde ist die Wirklichkeit der Erziehung; alle einzelnen Maßnahmen wirken nur auf diesem Grunde, und nur wenn sie auf diesem Grunde hervorwachsen und durch ihn getragen werden.

Als Beispiel diene jene bekannte und oft wiederholte Geschichte von der einmaligen Ohrfeige oder Tracht Prügel, die jedesmal nach Aussage des Erzählenden Wunder gewirkt hat, den ganzen Lebensweg bestimmend beeinflußt und ihm gründlich und ein für allemal die rechte Richtung gegeben hat. — Es lohnte sich, in jedem einzelnen Fall, wo diese Geschichte wieder erzählt wird, nachzuforschen, was da noch alles drum und dran hängt. Zweierlei könnte man dabei lernen. In einigen Fällen ließe sich zeigen, wie jene Ohrfeige nicht nur eine Unbotmäßigkeit, eine Sucht oder einen schlimmen Hang ein für allemal gründlich kurierte, sondern wie sie zugleich noch anderes getroffen hat, ein Zartes, Feines, Unsagbares, das man leicht übersieht, wie sie zugleich etwas zerschlagen hat, dessen Fehlen der Betreffende jetzt nicht bemerkt, während es vielleicht seine Frau und seine Kinder um so mehr vermissen. Oft aber würde man finden, daß es wirklich stimmt, was da berichtet wird von Einkehr und Umkehr. Nur daß ein näheres Zusehen feststellen müßte, daß nicht die einmalige Ohrfeige schuld war daran, sondern etwas ganz anderes. Die Ohrfeige hat in diesem Fall nur zur Besinnung gebracht, zur Besinnung auf etwas, was schon da war, zur Besinnung auf die guten Kräfte, die bereits seit langem und unbemerkt gewachsen waren dank dem stillen Beispiel desselben Erziehers, der nun auch einmal handgreiflich geworden ist. Es kommt aber geradezu einer Undankbarkeit gleich, wenn man nun dem einen kurzdauernden Eingriff, eben der einmaligen Ohrfeige zuschreiben will, was in Wahrheit die Frucht eines jahrelangen, stillen und opfervollen Beispiels ist. Und es ist zudem oberflächlich, wenn man nur die Handgreiflichkeit sieht, die eine sehr bescheidene Rolle im Werden des Kindes gespielt hat im Vergleich mit der machtvollen Wirkung von wortlosem Beispiel und sorgender Liebe. — Wir können es ohne lange Untersuchung be-

haupten: wo eine solche einmalige Ohrfeige Wunder gewirkt hat, da war nicht sie es, die wirkte, sondern da war der Grund schon gelegt, und es bedurfte nur beständiger kleiner Nachhilfen, von denen auch die Ohrfeige nur eine von vielen war; und im Gedächtnis geblieben ist sie nicht, weil sie wirklich ausschlaggebend war, sondern gerade umgekehrt, weil sie aus dem Rahmen fiel. Ist durch Beispiel und Liebe kein Grund gelegt, dann wirkt die Ohrfeige nicht, dann bleibt sie eben darum auch nicht eine einzige; und so finden wir die merkwürdige Tatsache, daß eben da viel geprügelt wird, wo das Prügeln nichts nützt.

So aber steht es mit allen einzelnen Erziehungsmaßnahmen. Wo das immerwährende, stillschweigende Vorbild und die unaufdringliche, selbstverständliche Liebe fehlen, da drängen sie sich vor, da wird viel ermahnt und viel geschimpft, da wird viel getadelt und viel bestraft; und da nützen alle diese Dinge um so weniger, je häufiger sie angewendet werden, da werden sie eine wie die andere zu Erziehungsfehlern, weil sie wurzellos sind und keinen Boden haben, in dem sie gründen. Da wird bald verwöhnt und bald vergewaltigt, und beides zeitigt überraschend ähnliche Folgen, wird doch in beiden Fällen das Selbständigwerden der Kinder verhindert. Man halte sich all die Fälle vor Augen, wo Eltern unter sich uneinig sind, der eine dahin, der andere dorthin zieht, der eine Teil streng ist, der andere hinter dessen Rücken doch wieder alles gewährt, wo Eltern in Scheidung stehen und ein Kampf um die Kinder entbrennt, wo eine enttäuschte Frau Ersatz für die ihr fehlende Liebe bei ihrem Kinde sucht, nicht ahnend, was sie ihm antut damit. Muß ihr dann gesagt werden, daß sie ihr Kind schwererziehbar gemacht hat, so fragt sie wohl erstaunt, ob sie denn das Kind nicht lieb haben dürfe und will es nicht verstehen, wenn ihr gesagt wird, daß sie nicht Liebe gegeben, sondern nur um Liebe gebettelt habe, daß sie nicht für das Kind dagewesen, sondern nur das Kind für sich gebraucht habe. — Wo die Eltern selber ihren Weg nicht finden, da fehlt das Beispiel, das alle Erziehung trägt; und wo dieses Beispiel fehlt, da wird die Erziehung schwer, weil eben das, was sie allein tragen könnte, nicht vorhanden ist. Ist es verwunderlich, wenn unter diesen Umständen das Kind unerzogen bleibt? Und ist es nicht ein wenig komisch, wenn man nun das Kind „schwererziehbar" nennt, wo im Grunde genommen der Erzieher untüchtig ist? Aber freilich verbindet sich mit dieser Komik sofort eine schwere Tragik; denn wo ein Kind lange dem Einfluß untüchtiger Erzieher ausgesetzt ist, da setzt sich seine Unerzogenheit fest und wird zur zweiten Natur so sehr, daß es schließlich Mühe macht, sie von einer neuropathischen oder psychopathischen Veranlagung zu unterscheiden, und wo eine Umerziehung lange Zeit braucht, um einigermaßen wieder gutzumachen, was einmal verdorben worden ist.

In jedem seelisch und körperlich gesunden Kinde lebt auch ursprünglich eine Kraft, die es allein und von sich aus den rechten Weg finden läßt; es lernt noch an unseren Erziehungsfehlern. Das ist das große Wunder, dem jeder Erzieher begegnen kann, und das ihm allein immer wieder den Mut zu seiner Aufgabe gibt, wenn er über seiner eigenen Unfähigkeit und seinem eigenen Versagen verzweifeln möchte. Aber diese Kraft zum Guten im Kinde wächst eben nur am Beispiel; und sie kann entmutigt oder gar gebrochen werden, wo das Beispiel fehlt. Leben wir vor den Augen des Kindes ein Leben, das nicht mehr will aber auch nicht weniger tut, als ihm möglich ist, so wächst und entfaltet sich an diesem Vorbilde seine eigene Kraft zum Guten; und hat diese Kraft Gelegenheit, zu wachsen und stark zu werden, so hilft sie dem Kinde auch über das hinweg zu kommen, was an uns im einzelnen unzulänglich ist, so bewahrt sie es davor, Schaden zu nehmen an dem, was wir im einzelnen falsch machen in seiner Erziehung. — Im neuropathischen und psychopathischen Kinde aber ist jene Kraft schon von innen her von Anfang an gefährdet und in ihrer Entfaltung und Erstarkung gehemmt, sie wächst nur langsam und kümmerlich. Auch das gute Vorbild vermag sie nicht so weit zu fördern, daß sie von sich aus gelegentliche Erziehungsfehler überwinden könnte. So kommt es, daß sich bei solchen Kindern alle Erziehungsfehler rächen. Und nun will es das Schicksal zumeist, daß derart belastete Kinder auch von belasteten Eltern abstammen, die infolge eben dieser Belastung untüchtige Erzieher sind und an ihrem Kinde, dem gegenüber Erziehungsfehler besonders verhängnisvoll sind, gerade recht viel Erziehungsfehler machen, so daß ihre Kinder im doppelten Sinne schwererziehbar werden, aus Anlage und aus falscher Erziehung.

Wir sind damit auf den Hauptunterschied zwischen schwererziehbaren und leichterziehbaren Kindern gestoßen. Das gesunde, vollentwicklungsfähige Kind kann zwar durch eine allzu verkehrte Erziehung auch dauernd geschädigt werden; ein gewisses Maß von Erziehungsfehlern aber erträgt es, ja es lernt noch daraus. Es tut ihm gut zu erfahren, daß wir ihm auch nicht immer gerecht werden können, denn es lernt daraus, mit der Welt fertig zu werden, wie sie nun einmal ist. Daraus läßt sich keine Entschuldigung für uns Erzieher und unsere Fehler ableiten; aber froh und dankbar dürfen wir doch sein darüber, daß es so ist. Das entwicklungsgehemmte Kind aber leidet und wird geschädigt durch jeden kleinen Mißgriff, den wir tun. Ihm gegenüber dürfen wir darum keine abkürzenden Wege einschlagen, ihm gegenüber besteht die Aufgabe, in jedem einzelnen Fall die Erziehung gleichsam von Grund auf neu zu beginnen, in jedem einzelnen Fall sich grundsätzlich Rechenschaft zu geben über Möglichkeiten und Grenzen unserer Einwirkung, in jedem einzelnen Fall dem Kinde möglichst restlos gerecht zu werden. Wer solchem Vorgehen — es ist das eigentlich heilpädagogische Vorgehen — den Vorwurf macht, daß es das Kind verwöhne, daß es das Kind gleichsam in ein Treibhaus versetze und es unfähig mache, die kalte Zugluft der wirklichen Welt zu ertragen, der hätte Recht, wenn damit schon unser letztes Wort gesagt wäre. Wir wissen es aber sehr wohl, daß dieser sorgsamen Pflege auch die Abhärtung folgen muß, bildlich gesprochen; es ist vielleicht die schwerste aller Fragen unserer ganzen Arbeit: wo können wir mit unserm Entgegenkommen aufhören und mit der Anforderung einsetzen, das heißt nichts anderes als: wo hört der Bereich der Heilpädagogik auf, wo beginnt die Normalpädagogik? Grundsätzlich ist diese Frage leicht zu lösen: dort ist der Bereich der Heilpädagogik, wo eine unbehebbare Schwäche es dem Kinde dauernd verunmög-

licht, seinen Weg allein zu finden. Und dort beginnt der Bereich der Normalpädagogik, wo sicher Aussicht besteht, daß das Kind es lernen wird, seinen Weg selber zu finden. Praktisch aber und im konkreten Einzelfall ist die Lösung dieser Frage das schwierigste und heikelste Problem der ganzen Heilerziehung. Jeder Anstaltsleiter weiß davon zu erzählen. Denn die Grenzen zwischen Heilpädagogik und Normalpädagogik, die Grenze zwischen Schwererziehbarkeit und Leichterziehbarkeit wird nicht durch die Anstaltsmauern bezeichnet; sie läuft vielmehr mitten durch die Anstalt hindurch. Wir haben in unseren Anstalten zum Glück nicht lauter Schwererziehbare im strengen Sinne des Wortes; da sind vielmehr sehr viele, die nur schwererziehbar *geworden* sind durch die Schuld ihrer Umwelt. Sie werden im Rahmen der geregelten Lebensführung eines Heimes und unter der Führung des erfahrenen Erziehers bald wieder leichterziehbar, das heißt sie machen bald nicht mehr und nicht weniger Schwierigkeiten, als Kinder natürlicherweise eben machen. Aber auch der erfahrenste Anstaltsleiter hat unter seinen Zöglingen immer wieder solche, mit denen er „nicht fertig wird", die ihn vor ständig neue Fragen stellen, die ihn zwingen, sich gründlich über sie Rechenschaft zu geben und zu versuchen, sie von Grund auf zu verstehen als etwas Einmaliges, das seine ganz besondere Behandlungsweise verlangt. — Und dieselbe Grenze zwischen echter Schwererziehbarkeit und Leichterziehbarkeit könnten wir in unsern öffentlichen Schulen und in unseren Familien finden.

Von der Verpflichtung der Bildung

Ansprache an die Abiturienten des Kantonalen Gymnasiums Zürich am 28. IX. 1935 von Prof. Dr. HEINRICH FRICK, Zürich

Mancher von Ihnen, Abiturienten, ist bestrebt, möglichst schnell das Zeugnis des Abschlusses der Gymnasialzeit in die Hände zu bekommen. Ein wenig Geduld! Sie haben im Laufe einer langen Zeit so viel von Formgewordenem gehört und selbst geformt, daß auch der letzten Stunde Ihres Hierseins eine gewisse Form gemäß sein dürfte!

Dies fällt Ihnen sicherlich um so schwerer, als der Inhalt Ihres jetzigen Denkens wohl in erster Linie *Freiheit* ist. Sie fühlen intensiv als gewaltige Erleichterung, ja Entspannung die Freiheit *von* unserer Schule. Den meisten von Ihnen ist das Herz voll im Bewußtsein einer weiteren Freiheit, der Freiheit *zum* Besuch der Hochschule oder einer anderen Laufbahn. Und dieses Hochgefühl und diese Gewißheit von Freiheit wird durch die Musik, die an unserer Schule ja nur in höchst feierlichen Stunden erklingt, befestigt, vertieft und geweitet.

Aber gerade die Musik, auch die ernsthafte moderne, führt uns aus unendlicher Schau zurück in unsere Endlichkeit, in die Bindung. So mag es denn nicht so fremd klingen und wirken, wenn ich heute nicht von den Möglichkeiten in der Freiheit, sondern von der *Bindung* rede, von der *Verpflichtung* der Bildung.

Sie werden mir zunächst zugeben, daß Ihr Gefühl der Freiheit stark Ich-betont ist. *Ich* habe die Maturität bestanden, sagen Sie zu Freunden und Verwandten. *Ich* habe das Recht auf ein Studium an einer Hochschule durch *meine* Arbeit erworben. Wer wollte diese Leistung irgendwie verkleinern! Wir Eltern und Lehrer sind die ersten, die sich herzlich mit Ihnen freuen und Ihnen zu Ihrem Erfolg, dem ersten, großen, äußerlich sichtbaren Erfolg Ihres Lebens herzlich gratulieren.

Die folgenden Ausführungen möchten also nicht Ihre Freude und Ihren Stolz mindern, im Gegenteil, ihn fester verankern und vertiefen, vielleicht auch etwas modulieren.

Unsere Überlegungen mögen von einer einfachen Tatsache ausgehen: *Sie haben Ihre Begabung nicht erworben, nicht erschaffen.* Diese wurde Ihnen durch ein gütiges Schicksal geschenkt. Ihre Begabung ist nicht Ihr Verdienst, sondern eine Gottesgabe. Sie ist eine Gnade. Ich bitte Sie, in dieser ernsten Stunde diese fundamentale Feststellung genau zu nehmen! Die volle Erkenntnis dieser Situation zwingt den moralisch normal veranlagten Menschen zu einem Gefühl der Bescheidenheit. Aber Sie dürfen sich auch freuen darüber, so reich beschenkt worden zu sein. Weniger Grund besteht allerdings unter diesen Umständen für Übermut.

Um so tiefer muß Ihr Gefühl für diesen verliehenen Reichtum sein, als Sie wissen, wieviele andere junge Menschen weggewiesen werden mußten, oder gar nicht versuchen durften, an unserer oder einer verwandten Schule zu arbeiten. Keiner von Ihnen wird sagen können und wollen, daß dort, wo mangelnde Begabung der Grund der Wegweisung oder des Austrittes war, eine Schuld vorliegt oder ein Verschulden.

Ist nicht schon aus dieser einfachen Überlegung heraus zu schließen, daß diese Begabung nicht in erster Linie ein Paß zu besonderer Anerkennung in der menschlichen Gesellschaft bedeuten könne, sondern eine *Verpflichtung*? Die Verpflichtung nämlich, seine Begabung in den Dienst der Menschheit zu stellen. Dies wäre auch christlich gedacht und gehandelt. Und mehr oder weniger zählen wir uns ja alle zum christlichen Abendland.

Nun aber ist Begabung an sich wertlos. Entscheidend ist, was Sie mit diesem Ihnen anvertrauten Gut *geschaffen* haben. Sie haben gearbeitet, in und außer der Schule, Ihre Gaben zu formen in verschiedenster Weise, oft intensiv, oft unter schweren inneren Kämpfen zwischen Neigung und Pflicht. Sie haben sich geschult, gebildet, sind menschlich gereift und fühlen sich stark genug, Ereignisse des Tages und der Vergangenheit, des Geistes und der Natur zu begreifen, zu ordnen, zu beurteilen. In gewissem Maße sind Sie fähig geworden, erst zu wägen und dann zu wagen. Sie sind damit in die besondere Verantwortung des gebildeten Menschen hineingewachsen. Sie können nie mehr ganz von solcher erhöhter Verantwortung befreit werden.

Und doch: Auch hierin kann ich ganz anders formulieren: Was haben die Eltern an Ihnen getan, kann ich fragen. Was hat die Primarschule Ihnen zur Verfügung gestellt! Unterschätzen Sie die mühselige Kleinarbeit jener Jahre nicht. Was hat Ihnen unser Volk durch die staatliche