

Über die Schulunlust des Kindes

Autor(en): **Hanselmann, H.**

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): **25 (1952-1953)**

Heft 8

PDF erstellt am: **11.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-850569>

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.

Über die Schulunlust des Kindes

Von H. Hanselmann

Vom 31. Oktober bis 8. November 1951 fand in Basel, als 155. Veranstaltung des «Kantonales Institut für Behandlung neuzeitlicher Erziehungs- und Unterrichtsfragen, Basler Schulausstellung», unter der Leitung von a. Rektor A. Gempeler, ein Kurs mit 150 Lehrkräften aus Basel, den angrenzenden Kantonen und aus Süddeutschland statt, der zum Gegenstand hatte: Erscheinungsformen, Ursachen und Behandlung der Schulunlust. In den jeweils ersten Stunden referierte Prof. Hanselmann zusammenhängend, während die jeweils zweite Stunde jedes Tages der sehr lebhaft benützten Aussprache gewidmet war. Folgende Disposition lag den Vorträgen zugrunde: Einleitung, Klarstellung einiger Grundbegriffe der Kinderpsychologie und Pädagogik, die Erscheinungsformen der Schulunlust, Ursachen, Überwindung, Schlußbetrachtungen.

Einleitung

Das öffentliche Urteil über unsere schweizerische Volksschule ist ein buntes Gemisch von Lob und Tadel, Zustimmungen und Vorbehalten, also wesentlich ein Vorurteil. Vorurteile werden aber bekanntlich meist viel grausamer vollstreckt als säuberlich ausgewogene Urteile. Wer von uns Schweizern nur die schweizerische Volksschule kennt, der kennt auch sie nicht ganz. Die wahre Schätzung kann nur gewinnen, wer sie mit den Einrichtungen des umliegenden und des fernerer Auslandes vergleichen kann.

Ich möchte einleitend von zwei, der Schule gegenüber ganz gegensätzlich eingestellten Kindern berichten, deren Entwicklung ich aus nächster Nähe bis in ihre Erwachsenenheit hinein genau verfolgen konnte. Ein Mädchen von acht Jahren erwacht mitten in der Nacht schluchzend. Der in sein Zimmer eilenden Mutter klagt das Kind: «Weißt Du, Mami, ich habe geträumt, ich sei gestorben und ich wäre doch noch so gerne in die Schule gegangen.» Ein schöneres Lob unserer Volksschule ist kaum denkbar. Diese Schulunlust ist dem Mädchen geblieben durch das ganze

Gymnasium und das sehr anstrengende Medizinstudium. — Ein Junge, heute ein sehr braver, sehr brauchbarer mittlerer Angestellter in einer großen Verwaltung, hat in fünfzig Träumen, über die er im Laufe seiner neuen Primar- und Sekundarschule mir spontan berichtete, dreiundvierzig Mal von der Schule sehr angstvoll geträumt; in der Rekrutenschule, auch in der Aspirantenschule und noch heute, als Familienvater wohl bestellt, träumte und träumt er noch immer sehr unlustbetont von Examensnöten.

Diese beiden Beispiele werden uns bei dem Versuch, einen Überblick über den Ursachenkomplex der Schul-Unlust und der Schul-Angst noch mehrmals beschäftigen. Eine Frage besonderer Art muß gleich eingangs gestellt werden; es ist die Frage nach der Zuständigkeit in Sachen der Erfassung und der Behandlung der Schulunlust: Ist der zünftige Pädagoge, sind die Kinder- und Schulärzte, die Eltern oder die Schulkinder allein zuständig für ein wesentliches Urteil? Sie alle sind irgendwie Partei und nicht objektiv genug, wohl aber alle zusammen genommen. Wir werden sie darum am besten alle befragen müssen.

I

In der Wirrnis der heutigen psychologischen und pädagogischen Terminologie muß es unser erstes und ernsthaft während aller Diskussion bleibendes Anliegen sein, einige Klarstellungen von immer wiederkehrenden Grundbegriffen zu versuchen. Wenn der Handwerker an die Arbeit geht, schleift und richtet er zuerst sein Werkzeug. Werkzeug des Kopfarbeiters aber sind die Begriffe. Niemand wird leugnen dürfen, daß in der neuzeitlichen Kinderpsychologie seit Freud fast alle Begriffe einen wesentlichen Bedeutungswandel erfahren haben. Trotz oft völlig neuunterlegtem Sinn sind aber die Worte die geblieben: Schule, Kind, Unlust, Entwicklung, Agogik, Psyche, Gesundheit, Krankheit usw.

Welche von den vielen Kinderpsychologien wollen wir hier zugrunde legen? Diese Frage wird uns allein schon nahe gelegt bei dem scheinbar selbstverständlichen Begriff der Entwicklung der kindlichen Seele. Wir suchen zumeist umsonst eine Antwort auf die Frage: Was ist der Uranfang des kindlichen Seelenlebens? Wie und wann beginnt die seelische Entwicklung? Schon bei der Stellung dieser scheinbar selbstverständlichen Frage gehen die Auffassungen, wenn überhaupt darauf geantwortet wird, weit auseinander. Wir geben darum hier in Stichworten nur unsere eigene Auffassung wieder, welche allen kommenden Ausführungen zugrunde liegt.

Am Anfang war das Gefühl, eine Stimmung, eine Gestimmtheit und die Stimmungsänderung. Diese *Urpsyche* wohnt allen Lebendigen inne, ist also auch schon in der vorgeburtlichen Entwicklungsstufe des Kindes vom Keime an, ja war auch schon in den den Keim bildenden Zeugungsstoffen. Diese Stimmung ist Lustgestimmtheit, Wohlgefühl oder Wehgefühl. Über das Wesen der Gefühlszustände und die Ursachen ihrer Veränderungen wäre eine besondere Abhandlung notwendig, da manche Psychologen dem Gefühl neben dem Denken und Wollen keine Eigenständigkeit und Eigenartigkeit zugestehen, sondern Gefühle als Färbung und als Begleiterscheinungen von Empfindungen, Vorstellungen und anderen seelischen Zuständen und Abläufen erklären wollen. Daher kommt es wohl auch, daß in der psychologischen, psychopathologischen und anthropologischen Diskussion die Worte Gefühl und Empfindung gleichsinnig verwendet und verwechselt werden.

Wir stellen uns die seelische Entwicklung so vor: im Anfang war das Gefühl als Folge einer Reizung. Mit jedem Gefühl ist aber unablässig der Drang zu seiner Äußerung gegeben. Ausdruck der Gefühle ist aber immer Bewegung. So ist die *Urpsyche* immer ein Doppeltes, nicht mehr weiter Zerlegbares: Wahrnehmung und Bewegung, Eindruck und Ausdruck, das was wir das Kurzschluß-Stadium nennen. Was aber ist der auslösende Reiz? Welche reiz-aufnehmenden Organe sind schon in der vorgeburtlichen Zeit funktionsbereit? Es ist das Getast mit seinen mehreren Empfindungsqualitäten. Bis zur Zeit der Geburt scheint auch der Geschmackssinn (Trinken von Fruchtwasser) wahrscheinlich schon tätig; sicher aber fehlen für das Sehen und Hören die physikalischen und physiologischen Voraussetzungen. Mit der Geburt ändert sich chockartig alles im Kinde und um das Kind herum. Eine sehr rasch wechselnde und schon in den ersten Lebenstagen kaum mehr überschaubare Fülle verschiedener Arten und Grade der Reizungen aller fünf Sinnesorgane überschwemmt

jene *Urpsyche* (Wahrnehmung-Bewegung). Damit ist die zweite Stufe erreicht, wir nennen sie die Stufe der *Sensualisierung* der *Urpsyche*. — Die Bedeutung der Geburt als einem seelischen Grunderlebnis hat insbesondere die psychoanalytische Psychologie durch sehr bedeutsame Untersuchungen aufgehellert. Sie behauptet, daß die Geburt geradezu einer schweren seelischen Verletzung des Kindes (Geburtstrauma) gleichkomme und eine Urangst schaffe als Folge des stundenlangen qualvollen Eingepreßtseins, des Durchgepreßt-Werdens durch die Enge der Geburtswege. Die Erinnerung an dieses Geburtserlebnis bleibe in vielen Menschen bis in die Erwachsenenheit hinein bestehen und äußere sich in der immerwährenden Sehnsucht nach «Rückkehr in den Mutterleib», in eine Sehnsucht nach der Urgeborgenheit. Nur nebenbei sei gesagt, daß auch die Existenzialphilosophie von Kierkegaard bis Sartre zu ganz ähnlichen Feststellungen kommt. —

An die Stufe der *Sensualisierung* schließt sich schon wenige Wochen nach der Geburt die der *Intellektualisierung* an. Ihr erstes Zeichen, das Zeichen des erwachenden Denkens, ist das Staunen, Stutzen, Horchen, Schauen des Säuglings. Das will heißen, daß nun zwischen Wahrnehmung und Bewegung etwas ganz Neues tritt, zwar noch weit entfernt von einem eigentlichen Denkakt, aber doch eine Voraussetzung und Bedingung für sein späteres Aufkommen. Eine weitere Voraussetzung ist das Gedächtnis. Jene Kurzschlüssigkeit wird also überwunden durch dieses «inter-esse», das Zwischensein zwischen Eindruck und Ausdruck. In dieser Stille, in diesem Haltmachenkönnen, in dieser Unterbrechung und Durchbrechung des sturen Kreislaufes Wahrnehmung — Bewegung — Ruhe; Wahrnehmung — Bewegung — Ruhe usw. liegen die Voraussetzungen für das noch immer rätselhafte Aufkommen der Urakte des Denkens, des Verstehens. Dieser Urakt ist das «Aha-Erlebnis» (Karl Bühler), «das blitzartige Springen des Funkens», das Entdecken von Zusammenhängen und Beziehungen: wenn A ist, muß B folgen. In einer prälogischen Stufe, welche dem eigentlichen Denken lange und noch lange anhaltend vorausgeht, bringen der Säugling und noch das Kleinkind Dinge und Abläufe zu einander in eine innere Beziehung, die sich später als nur äußerlich, zufällig durch Form und Farbe, durch unmittelbares Zusammensein oder durch unmittelbare Folge, mit einander «verbunden» erweisen. Während der ganzen Kindheit muß das Kind solche «falsch» gesehene assoziierten Zusammenhänge und Beziehungen wieder auseinander lösen, dissoziieren und nach und nach ersetzen durch die Denkkategorien der Kausalität, des Grundes und der Folge. Das beginnende Sprechen des Kindes ist das

Zeichen, daß die Intellektualisierung begonnen hat; durch das Mittel der Sprache verifiziert das Kind im Fragealter immer wieder seine von ihm geschaffenen Zusammenhänge und Beziehungen: «Ist das das?»

Die vierte Stufe der kindlichen seelischen Entwicklung bezeichnen wir als *Sozialisierung*: das Entstehen von Zuneigung und Abneigung Dingen und Lebewesen gegenüber. Die fünfte Stufe ist die *Sexualisierung* der Psyche und die letzte die der körperlich-seelischen geschlechtlichen Ausreifung, der *Pubertät*.

Jede dieser Entwicklungsstufen hat ihre Vorstufen und ist, je nach Beschaffenheit der Umwelt durch Vorwegnahmen, durch Retardierungen und Forcierungen, gekennzeichnet. Es ist also nicht so, daß diese Stufen hübsch eine der andern folgen würden, sondern sie treten miteinander und ineinander auf. Mit dieser Feststellung möchten wir, insbesondere was die Stufe der Sexualisierung anbetrifft, nur darauf hinweisen, daß wir uns hier nicht im Gegensatz zu Freud befinden, wenn wir an die von ihm aufgezeigten Phasen der sexuellen Entwicklung denken. — Neben der Beschaffenheit der Umwelt spielt die Anlage als innere Reizquelle ihre mitentscheidende Rolle. Darum darf die seelische Entwicklung nicht so gesehen werden, wie das Schema sie darstellen muß. Darum auch sind alle die üblichen Verallgemeinerungen, die Zeitangaben über das Auftreten und über die Dauer seelischer Erscheinungen usw., immer relativ zu verstehen, in Relation zur Anlage und zum Milieu. —

Was wir bisher besprochen haben, ist das sogenannte normale Geschehen oder, wie wir lieber sagen, die seelische Vollentwicklung. Durch Krankheiten, durch Unfälle und durch Chock-Erlebnisse kann diese seelische Entwicklung vorübergehend gestört werden im Sinne einer Verzögerung oder Beschleunigung, nicht aber im Sinne einer wesentlichen Abwandlung des Psychischen. Unter einer Entwicklungsstörung verstehen wir also nur jene Schädigungen und Erschütterungen, die vorübergehend und nach der Herstellung eines einwandfreien Milieus oder nach Ausheilung der Krankheit restlos erholbar und wieder aufholbar sind. Ganz im Gegensatz dazu steht die eigentliche Entwicklungs-Hemmung, die durch Anlagemängel oder durch später eintretende unersetzbare Verluste an körperlich-seelischer Grundsubstanz gesetzt wird. Wir denken an angeborene oder erworbene Mindersinnigkeit (Blindheit, Taubheit), an die Kinder mit unheilbaren Formen der Hirnentwicklungshemmung oder Hirnschädigung und an jene weitaus größte Gruppe der Kinder mit «psychopathischer Konstitution». —

Alle seelische Entwicklung kann sich nur in einer mehr oder weniger adäquaten Umwelt vollziehen, welche als Reizquelle von unausdenkbarer Reichhaltigkeit und Verschiedenartigkeit zwar die im Keime festgelegte Anlage nicht völlig verändern kann, aber doch in stärkster Weise günstig oder ungünstig in ihrer Entfaltung beeinflussen muß.

Auch der Begriff der Umwelt, des Milieus, bedarf immer noch einer wesentlichen Klärung, weil auch heute immer noch hauptsächlich wirtschaftliche und soziale Faktoren die Wertigkeit desselben bestimmen. Wir haben aber in einer langen Erfahrung feststellen müssen, daß alle überhaupt denkbaren Milieufehler auch im schönsten Einfamilienhaus vorkommen können und haben feststellen dürfen, daß körperlich-seelische Förderung des Kindes sogar im wirtschaftlichen Elendsmilieu vorkommen kann.

Für unsere Darstellung der Erscheinungsformen und der Ursachen der Schulunlust ist aber wichtig, daß wir die uralten Erkenntnisse immer wieder neu gewinnen, daß erstens alle seelische Entwicklung anlagemäßig und umweltmäßig bedingt ist, wobei immer nur versucht werden kann, das Anteilsverhältnis dieser beiden Faktoren einigermaßen festzustellen. Ob nicht auch das Ich als ein selbständiger, dritter Entwicklungsfaktor anzusehen sei, diese Frage sei immerhin gestellt, auch wenn wir in diesem Zusammenhang auf einen Versuch ihrer Beantwortung nicht eintreten können. Die zweite Einsicht ist, daß wir als Pädagogen wohl die Gestaltung des Umweltfaktors einigermaßen in der Hand haben, nicht aber eine wesentliche Beeinflussung und Änderung des Anlagefaktors, was heute ja auch der ärztlichen Kunst noch weitgehend versagt ist.

Im zusammenfassenden Überblick und Rückblick stellen wir fest, daß dem Gefühlsleben in der seelischen Entwicklung weit mehr Bedeutung zukommt, als die so intellektualistische Einstellung der Gegenwart bisher angenommen hat. Freud hat mit seiner psychoanalytischen Psychologie die große Wendung in der Blickrichtung der Psychologen und Psychopathologen gebracht, nachdem die unsystematischen Feststellungen einiger «Vorläufer» dieser neuen Auffassungsweise, wie Augustinus, Goethe («Gefühl ist alles»), Carus, Pestalozzi («Ich bin durch mein Herz, was ich bin») und anderer überhört worden sind. —

II

So reiht sich auch die Schulunlust als eine besondere Form von hauptsächlich gefühlsmäßigem Erleben sofort in einen neuen und weiteren Zusammenhang ein, der uns veranlaßt, sie nur als einen speziellen Formenkreis einer Gesamtlage des Gefühls-

lebens zu betrachten. Im großen Reiche der Lust- und Unlusterlebnisse, der Wohl- und Wehgefühle, muß der Schulunlust ihr Ort und ihre Stelle von Fall zu Fall angewiesen werden. Wichtig wird für uns also in jedem Einzelfall die Frage sein, ob die Schulunlust ganz allgemein alles, was mit der Schule zusammenhängt, betreffe: Schulstube, Schulhaus, Schulweg, aller Unterricht als solcher, die Schulkameraden und der Lehrer. In solchen Fällen, die nach meiner Erfahrung eher selten sind, haben wir stets eine allgemeine Lebensunlust vorgefunden, die sich unter anderem auch als außerschulische Lern-, Spiel- und Arbeitsunlust äußert. Solche allgemeine Schulunlust nähert sich der eigentlichen Angst. Das Kind kann uns nichts Genaueres sagen, warum und wovor es Schulangst hat.

Daneben aber begegnen wir viel häufiger speziellen Formen der «Schulunlust», wie Einzelfächer-Unlust, Lese-, Schreib-, Rechnen- und so weiter Unlust. Dazu kommen Musik- und Turn-Unlust, welches beides, psychologisch gesehen, zwischen allgemeiner und besonderer Schulunlust steht. —

Damit haben wir die Einteilungsgesichtspunkte für eine Betrachtung der verschiedenartigen *Erscheinungsformen der Schulunlust* gefunden. Im übrigen dürfen wir uns im Kreise zünftiger Pädagogen hier ersparen, die Fülle der Einzelfälle aufzuzählen und mit Beispielen zu veranschaulichen. Wir werden aber weiter unterscheiden lernen müssen die rasch vorübergehenden Fälle von denen, die von der Dauer sind und wie ein dunkler Schatten in der Erinnerung der Erwachsenen über der ganzen Schulzeit liegen. Wir haben ferner von den offen zutagegetretenen, vom Kinde selbst deutlich und klar geäußerten Formen der Furcht die maskierten Fälle zu unterscheiden: übertriebener Schulfleiß, Abneigung gegen einzelne Fächer mit der Entschuldigung des Begabungsman-gels. Auch das interessante Gebiet der kindlichen Faulheit gehört hierher.

Heute fehlt uns noch eine Sammlung von Beispielen aus der Erinnerung an eigene Erfahrung und der häufig in der autobiographischen Literatur, auch in der Romanliteratur anzutreffenden, aber mit viel kritischer Besonnenheit zu lesender Dokumente. Eine solche Sammlung, welche aber nicht nur ein einzelnes Land umfassen darf, sondern möglichst viel Vergleiche mit verschiedenen Schulgattungen und vor allem auch mit kinderpsychologischem Material aus Primitivvölkern ohne Schule umfassen muß, bleibt ein dringliches Erfordernis.

III

Alle bisherigen Betrachtungen legen es nahe, die *Ursachen der Schulunlust* in drei Gruppen zu ordnen:

die Ursachen liegen hauptsächlich im Kinde selbst, in seiner individuellen körperlich-seelischen Gesamtverfassung; zweitens liegen sie hauptsächlich in Faktoren der allgemeinen Umwelt des Kindes oder drittens, sie liegen hauptsächlich in der Besonderheit der Schulgattung und der Lehrerpersönlichkeit. Wir sagen jedesmal hauptsächlich, weil wir damit andeuten wollen die in fast allen Fällen nachweisbare Tatsache, daß alle drei Ursachen-Gruppen zusammen wirken.

A. Die Ursachen liegen *im Kinde*. Obwohl wir voraussetzen dürfen, daß heute alle ausgesprochenen und klar erkennbaren Formen der Entwicklungshemmung der Volksschule nicht mehr zugemutet und ihr durch die heilpädagogischen Sonderschulen und Sonderanstalten abgenommen werden, verbleibt immer noch die große Zahl der Grenzfälle, wobei namentlich auf dem Lande die Grenzen recht weit gezogen werden müssen, vor allem auch wegen dem Mangel an den entsprechenden heilpädagogischen Einrichtungen.

Zu den Grenzfällen gehören: die leichteren Grade von Sinnesdefekten, Sehfehler und leichte Grade der Schwerhörigkeit, welche oft der Umwelt nicht auffallen und auch vom Kinde selbst nicht als solche erkannt werden, zumal dann, wenn solche Leistungsmängel von Sinnesorganen durch besondere Intelligenzleistungen weitgehend vom Kinde unbewußt kompensiert werden.

Sodann kommen auch heute noch, selbst in großen Städten, intelligenzschwache Kinder der leichten Grade mindestens in den unteren Klassen in die Volksschule, wo sie jedoch dauernd überfordert sind, was nach und nach zu einer eigenartigen, unlust-beschwerten Gesamtverfassung des Gefühlslebens führt: Alle Anstrengung nützt ja doch nichts! Solche Kinder werden als «gleichgültig, faul, mangelhaft konzentriert» beurteilt und entsprechend behandelt: «Sie könnten schon mitkommen, wenn sie mehr guten Willen zeigen und mehr sich anstrengen würden». — Die Schule verleidet ihnen, sie halten sich schadlos auf verschiedene Weise.

Die weitaus größte Gruppe schulunlustiger Kinder (mit im Kinde liegenden Ursachen) aber betrifft jene, die in ihrer Anlage dauernd gefühlsabwegig sind. Dieser Formenkreis ist groß; wir denken vor allem an die, körperlich wenig sichtbare Zeichen machenden feineren Funktionsmängel, Unter- und Überfunktionen einzelner Drüsen mit innerer Sekretion. Die Forschungen auf dem Gebiete der neuzeitlichen Psycho-Somatik sind auf dem Wege, hier die Zusammenhänge zwischen innerer Sekretion und Gefühlsverfassung und Stimmungsänderungen aufzuklären. Wir dürfen hoffen, daß die Zeit kommen wird, da mit

den Fortschritten solcher Forschungen auf dem Gebiete der inneren Medizin sich auch Wege der ärztlichen Behandlung, Besserung und Heilung zeigen werden. Heute noch aber wird Gefühlsüberreichtum, Gefühlsarmut, die dauernde Verstimmung nach der Lust- oder Unlustseite und der jähe, durch äußere Erlebnisse nicht eindeutig erklärbare Stimmungswechsel usw., zumal von der pädagogischen Seite her, zumeist als Charaktermangel beurteilt und das Kind dafür verantwortlich gemacht. Die genauere Beobachtung aber zeigt, daß die Schulunlust in solchen Fällen keineswegs nur die Schule oder die Schularbeit betrifft, sondern ganz allgemein, wie vorhin schon angedeutet, als Lebensunlust, Spielunlust, Arbeits-scheu, Verdrießlichkeit, Uninteressiertheit, Aufge-regtheit, Zerstreutheit, Trotzhaltung usw. zum Aus-druck kommen.

Sehr schwer zu beurteilen sind die Ursachen der sogenannten «Nervosität» und der ausgesprochenen Lebensangst des Kindes, jener Formenkreis abwegi-gen Verhaltens in und außer der Schule, den man heute mit dem keineswegs eindeutigen Begriff der «Neurose» zu fassen vermeint. Hierher gehören vor allem auch die milderen und gröberen Formen der Sprachstörungen, vor allem das Stottern.

Endlich kann die Schulunlust verursacht sein durch körperbauliche Auffälligkeiten am Kinde, auffällige Körperlänge oder Kleinheit, Magerkeit oder Fett-leibigkeit («Dicksack»), durch auffällige Verkrüppe-lung, Rückgratverkrümmungen, Mangel oder Defor-mation einzelner Glieder, Lähmungen oder krampf-ähnliche Erscheinungen, Entstellungen im Gesicht, rote Haare usw. In sehr vielen Fällen solcher kör-perlicher Gebrechen und Gebrechen wird die Schul-unlust des damit behafteten Kindes ja nicht durch besondere Erschwerung der Schulleistung verursacht, als viel mehr durch eine falsche Einstellung der Um-welt, weniger der familiären, als der kameradlichen, zum Beispiel auf dem Schulweg und in den Pausen. Die Reaktion des derb-gesunden Kindes auf ein kör-perlich verunstaltetes Kind ist bekanntlich keineswegs immer positiv, sondern oft «schadenfroh» bis zur un-bewußten Grausamkeit. Das benachteiligte Kind aber reagiert nun seinerseits auf solche Falschwertung durch das Milieu mit mancherlei Formen der Trotz-, Rache- und Schadloshaltung auf anderen Lebensge-bieten. Es geht dabei nicht selten von der bloßen Abwehr über zum Angriff. Es ist zudem verständ-lich, daß in solchen Fällen eine falsche Schuldüber-tragung durch das Kind vollzogen wird: «Die Schule ist an allem Schuld!»

B. Schulunlust ist *umweltbedingt*. Wir zählen auf: 1. falsche Einstellungen und Stellungnahmen zu den im Kinde liegenden Ursachen der Schulunlust, Dro-

hung, Strafe, Bloßstellung, «seufzendes Milieu». 2. falsche Einstellung der Eltern auf die Möglichkeiten und Grenzen der Schule, verbunden mit maßloser Überschätzung von Schulerfolg und Schulmißerfolg, aus dem Zeitgeist des Intellektualismus heraus: Wis-sen ist Macht, Schönschreiben, gut rechnen sei die Hauptvoraussetzung des späteren Lebenserfolges, Zeugnisnoten, Fimmel, Begabungs-Aberglaube; Un-terwertung der Schule durch das Elternhaus und die auf das Kind einwirkende Öffentlichkeit, wie man über den Lehrer spricht (Neid gegenüber dem Fix-besoldeten mit seinen vielen Ferien); der schlechte Witz über Schule und Lehrer. — Möchten sich doch die Erwachsenen mahnen lassen: Achtung, Kinder hören mit!

Erziehungsuntüchtige Eltern muten der Schule und dem Lehrer zu, was sie selbst erzieherisch versäumt haben. Endlich wird während der Kleinkindzeit dem Kinde allzu häufig mit dem späteren Lehrer und dem Schulbesuch gedroht, ja ihm ganz allgemein Angst gemacht vor der Schule. 3. sei namhaft ge-macht der Wohnungs- und Ernährungsfaktor, die Schlafverkürzung und Schlafstörung, die dauernde, unvermerkte und teilweise unvermeidbare Ermüdung durch Überreizung des Schulkindes in der neuzeit-lichen Zivilisation. All dies sind weitere Umwelts-faktoren, die Schulunlust verursachen können. 4. Wir nennen noch, namentlich im Hinblick auf die Kin-der der älteren Stufen, das seelisch bedenkliche Mi-lieu, das geschaffen ist durch die Erotisierung des «seelischen Klimas» in der Neuzeit. 5. Zu den be-stellten und berufenen Erziehern und Lehrern des Kindes gesellen sich die geheimen Miterzieher, die unpädagogisch eingestellte «Öffentlichkeit», die öf-fentliche Meinung der Schule gegenüber. All dies beeindruckt auch das Kind, im einzelnen freilich meist unkontrollierbar. Schlechte Beispiele wirken aber ebenso prompt, wie gute Beispiele. Schulkame-raden, ältere Geschwister, welche eigene schulische Untüchtigkeit oft falsch abreagieren, müßten hier noch genannt werden. —

C. *Die Schule und der Lehrer.* Jede Volksschule ist eingerichtet für die Förderung des durchschnitt-lich begabten und des derbgesunden Kindes! Sie kann aus dieser ihrer Gesamtverfassung heraus, auch bei gutem Willen, nicht genügend Rücksicht nehmen auf unterbegabte und überdurchschnittlich begabte Kinder. Während für die ersteren heute immer besser durch die heilpädagogischen Einrichtungen und durch die Mitwirkung von Schularzt und Spezialarzt ge-sorgt wird, fehlen bei uns in der Schweiz sozusagen ganz die «Schulen für Hochbegabte». Wir können hier auf die Diskussion dieses Problems nicht ein-treten, sondern zusammenfassend nur feststellen, daß

wir aus Prinzip gegen ihre Schaffung sind.

Von großer Bedeutung für anlagemäßig leicht gefühlsabwegige Kinder kann der Chock des ersten Schultages sein. Diese plötzliche Ausweitung des bisher engen und überschaubaren sozialen Kreises, der eigenen Familie, ist nicht kindsgemäß. Es läßt sich nachweisen, daß zum Beispiel das Stottern häufig in der Zeit des Schuleintrittes entsteht oder bedeutend verschlimmert wird.

«Überempfindliche» Kinder werden durch das Schulhaus mit seinen großen Räumen, Gängen und Treppen, mit dem «Schulhausgeruch» belastet und unbewußt gegen die Schule als Ganzes eingestellt. Wir erinnern daran, daß der Schullärm häufig noch, als späte Erinnerung, von alten Menschen als unangenehm und höchst widerlich beklagt wird.

Die übliche Einrichtung der Klassenzimmer mit ihren vielen Bankreihen und dem wie feindlich gegenüberstehenden Pult des Lehrers schafft bei manchen Kindern ein dunkles Unbehagen. Die Schülerzahlen sind häufig für das jüngere Kind unüberschaubar groß und die ganze Masse der Kinder wirkt wie eine feindliche Übermacht. Der Sprung vom engen Familienkreis in die Masse ist, seelisch-entwicklungsgeschichtlich gesehen, für alle jüngeren Kinder zu groß und muß auf «feinfühlig» unter ihnen chockartig wirken. Es ist durch einläßliche psychologische Untersuchungen erwiesen, daß auch der erwachsene Mensch mehr und bessere Arbeit leistet in einer kleinen Gruppe von sieben bis fünfzehn Mitarbeitern, als wenn er für die Arbeit isoliert oder in der Arbeit massiert wird. Namentlich aus England ist die erfolgsbelegte Anregung ausgegangen, auch die ärztliche Psychotherapie als Gruppentherapie durchzuführen, sie also ebenso wohl aus der Enge und der Verlorenheit des ärztlichen Sprechzimmers zu befreien und in der Psychotherapie allen Massenbetrieb großer Kliniken zu vermeiden. Als Beweis dafür, daß die überschaubare Gruppe und nicht die Masse die günstigsten Leistungsbedingungen schafft, darf doch angeführt werden die viel beklagte «Ver einsmeierei» der jugendlichen Menschen.

Dem erzieherisch begabten Lehrer ist es innert gewissen Grenzen möglich, die große Klasse namentlich auf den unteren Schulstufen, in Gruppen aufzulösen, wobei wir weniger an die Gruppierung von «besseren» und «schlechteren», begabten und schwachen Schülern, also nicht an Leistungsgruppen denken, als an Helfergruppen, die auf wahre Gegenseitigkeit eingestellt sind. —

Daß die Persönlichkeit des Lehrers von entscheidender Bedeutung, nicht nur für die Vermeidung und für die Entstehung der Schulunlust des Kindes ist, sondern auch dafür, daß das in einer allzu harten

Umwelt aufwachsende Kind in der Schule beim Lehrer Schutz und Bergung findet, dafür sind aphoristische Aussagen und zusammenhängende autobiographische Berichte vieler großer Männer und Frauen beredtes Zeugnis. —

Hierbei stehen freilich die Nöte des Mittelschülers, des Gymnasiasten und Oberrealschülers, stark im Vordergrund, stärker als die Schulnot des Volksschülers. Das gibt uns Anlaß, nachzutragen, daß die Schulnot des Pubertierenden einer besonderen Abhandlung bedürfte. Wir können hier nur die Behauptung aufstellen, daß sich während der Reifungszeit, welche seelischerseits ungefähr so viele Jahre in Anspruch nimmt als die körperlichen Monate, das Gewicht im Ursachenkomplex sehr stark auf die Ursachengruppe verschiebt, die im Schüler liegt. Denn die geschlechtliche Reifungszeit erschüttert die ganze Persönlichkeit des Jugendlichen, namentlich des männlichen, bis in jene Tiefen und Gründe, die wir als Urpsyche bezeichnet haben. («Gefühl ist alles.») Der Mittelschullehrer ist zudem im Vergleich zum Volksschullehrer noch viel mehr eingeeignet in seiner Freiheit zur Gestaltung der Schule durch starre Lehrziele und Stoffpläne und Schulorganisation. Es ist ein dringendes Erfordernis, in der Beurteilung unserer Mittelschulen, z. B. in Fällen des «Schülerelbstmordes», durch exakte Untersuchungen die Vorwürfe und Klagen abzuklären und die Tatsachen richtig zu stellen. —

Wir besitzen noch keine, nach neuzeitlichen anthropologischen Gesichtspunkten erarbeitete Typologie des Volks- und des Mittelschullehrers. Auch die Gestaltung der Lehrerpersönlichkeit hängt mit mehr unbewußten als bewußten Faktoren zusammen. Wir denken an die erst durch Freud aufgeklärte Tatsache, daß der Lehrer und die Lehrerin vom Kinde aus sehr häufig mit dem Vaterbild und mit dem Mutterbild identifiziert werden, daß der Lehrer und die Lehrerin ganz allgemein als Repräsentanten der «Großen» betrachtet werden, zu welchen ein Kind allgemein und aus außerschulischen Erfahrungen positiv oder allgemein negativ eingestellt ist. Daß aber auch umgekehrt viele Lehrer ihre Erinnerungsbilder aus der eigenen erlebten Kindheit auf das gegenwärtige Kind übertragen, muß ebenfalls festgestellt werden: «Zu meiner Zeit haben wir auch . . . dürfen oder nicht dürfen.» — Es ist ferner hinzuweisen auf die Grundtatsachen der Sympathie und der Antipathie usw.

Häufig sind die Fanatiker eines Faches unter der Lehrerschaft Mitursache für das Entstehen der Schulunlust, also auf die Monomanen des Schönschreibens, des Gutrechnens, der Geographie, der Geschichte, der Naturkunde oder der Musik: Alle andern Fächer

werden zu Gunsten eines einzigen Faches entwertet.

Vor den allgemein-menschlichen, den spezifisch männlichen und den spezifisch weiblichen Faktoren in der Persönlichkeitsbildung, wie das unbewußt Platonisch-Erotische, das unbewußt nietzschehafte Kratische (Wille zur Macht), ist auch die Lehrerpersönlichkeit nicht gefeit. Die große Bedeutung des Lehrers, als dem hauptsächlichen Gestalter des kindlichen Milieus für die Hauptzeit des Tages und während langen Jahren, würde es wohl rechtfertigen, all diesen Problemen vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken und die Auswertung solcher Erkenntnisse der künftigen Ausbildung der Lehrerschaft vermehrt zugrunde zu legen.

Vor rund 25 Jahren hat W. Schohaus seine Untersuchung und Beobachtung über all diese Fragen in einer sehr verdienstvollen Schrift niedergelegt: «Schatten über der Schule» (Schweizer Spiegel Verlag). Leider wurde diese Schrift damals nicht recht verstanden; das hängt vielleicht auch damit zusammen, daß darin nur eine einzige Frage den Erhebungen zugrunde gelegt wurde: «Worunter haben Sie in der Volksschule am meisten gelitten?» Der Gerechtigkeit halber müßte der Öffentlichkeit auch die andere Frage zur Beantwortung vorgelegt werden: Was haben Sie in Ihrem Lebenslauf Ihren Lehrern und der Volksschule zu verdanken? — Die Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Entstehung und den Fortbestand der kindlichen Schulunlust ist also heute noch keineswegs so spruchreif, wie sie von der Öffentlichkeit der Elternschaft und vom Kinde in vielen «Sprüchen» und leichtfertigen Witzen gegeben wird; diese Vorurteile tragen viel bei zur Entmutigung des Lehrers und zur Entstehung der Schulunlust des Lehrers.

IV

Für die Besprechung der *Überwindung der Schulunlust* des Kindes (und des Lehrers) dürfte unsere Darstellung des Ursachenkomplexes eine nützliche Disposition gegeben haben. Wir können hierauf im Einzelnen in diesem Überblick nicht mehr eingehen. Es liegt uns vor allem daran, vor aller vorzeitigen Verallgemeinerung der Einzelerfahrung zu warnen, vor jener Monomanie also, welche alles Übel in der Welt aus einer einzigen Ursache entstanden wähnt und darum auch mit einem einzigen Mittel alle Übel heilen zu können vermeint. «Es ist der Irrtum unserer Zeit, daß sie meint, man könne wesentliche Probleme aus dem Zusammenhang herauspflücken und für sich allein lösen.» (Chr. Morgenstern «Stufen». Eine Entwicklung in Aphorismen. München, Pieper 1928).

Die Überwindung der Schulunlust hat ihre weiten Möglichkeiten, aber sie hat auch ihre sehr eng gezogenen Grenzen, namentlich für den einzelnen Lehrer auf dem Lande. Es wird der schon lange geforderten, aber noch immer nicht befriedigend realisierten Intensivierung der Zusammenarbeit von Lehrer und Schularzt und vom Elternhaus und Schule noch sehr bedürfen. Dagegen sind wir alle, Eltern, Lehrer, Schularzt weitgehend machtlos gegenüber aller Tradition und gegenwärtiger Schulorganisation. Wir sind ohnmächtig dem Zeitgeist gegenüber, also gegenüber dem fortschreitenden Zerfall der Hierarchie der Werte in ein Chaos, in welchem heute jeder einzelne Lebenswert isoliert den Anspruch erhebt, allein zu gelten und oberster Wert des Lebens zu sein. Diese und viele andere Bedenklichkeiten der Zivilisation machen eben weder vor der Kinderstube noch vor dem Schulzimmer halt!

Vielleicht gilt auch hier die alte Weisheit von Chr. G. Salzmann (1744—1811), die er in seinem «Ameisenbüchlein» immer wiederholt, daß der Erzieher, also nicht nur der Lehrer in der Schule, die Ursachen der Kinderfehler zuerst bei sich selbst suchen möge. Selbsterkenntnis und Selbsterziehung der Eltern und des Lehrers dürfen aber nicht zu einer kummervollen, händeringenden, stirnrunzelnden und kopfhängerischen Angelegenheit entarten. Beide Forderungen sind von uns auch hier nicht als Vorwurf gemeint, sondern als eine fröhliche, allgemein menschliche Aufgabe, als eine menschenwürdige Verpflichtung. Alle Pädagogik muß zu einer Andragogik (Erwachsenenbildung) werden! —

V

Nur die Erkenntnis der uns gegebenen Möglichkeiten und Grenzen wird uns allen helfen, das Berufsleid zur inwendigen Heiterkeit zu wandeln, welche Goethe meint, wenn er sagt: «In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.» Die Einsicht in unsere Begrenzung, in aller Wirksamkeit und in allem Werk, durch unsere Menschlichkeit, führt den, der dieser Einsicht standhält und ihr die Stille ihres Waltens gönnt, von allen falschen Schuldübertragungen, von den falschen Fluchtwegen und Ausflüchten zu jener Sehnsucht nach dem Ewigen, dem Absoluten. Diese Sehnsucht wird uns auch von dem Wahne befreien, daß wir selbst imstande wären, die Lösungen aller Probleme zu finden, wo doch nur der Glaube an die Erlösung durch die Gnade den wahren Schaffensmut zu geben vermag. Dieser Glaube allein kann uns in allem täglichen und stündlichen Erzieherleid mit unentwegtem Mut und mit immer neuer Kraft wappnen.

Wir geben im folgenden noch einige Literaturhinweise, welche selbst wieder literarische Wegweiser sein können.

1. Buber, Martin «Über das Erzieherische». (In «Dialogisches Leben») Zürich, Georg Müller Verlag 1947.
2. Diesel, Eugen «Der Weg durch das Wirrsal». Berlin, Deutsche Buchgemeinschaft 1936.
3. Aus dem anthroposophischen Kreise:
Storrer, W. und Reinhart, H. «Individualität» Bd. 4, Zürich, Orell Füßli 1929.
4. Aus dem psychoanalytischen Kreise:
Meng, H., Schjelderup, Schneider, Siegrist, Wolfheim, Zulliger «Praxis der Kinder — und Jugendpsychologie. Erziehung, Unterricht, Neurosenprophylaxe». Bern, H. Huber 1951.
5. Tramer, M. «Schülernöte. Erkennung und Behandlung». Basel, Benno Schwabe 1951.
6. Hanselmann, H. «... aber er geht nicht gern zur Schule. Lernmüde Kinder». Zürich, Schweizer Spiegel Verlag, II. Auflage, 1936.
7. Hanselmann, H. «Andragogik». Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich, Rotapfelverlag 1951.

Überparteiliche Arbeitsgemeinschaft für privates Bildungswesen

Unter dem Vorsitz von Nationalrat Dr. H. Conzett ist vor kurzem auf Initiative der Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei Zürich eine überparteiliche Arbeitsgemeinschaft für privates Bildungswesen gegründet worden. Die Arbeitsgemeinschaft hat die Aufgabe, die in den letzten Jahren in vermehrtem Maße aufgetauchten Probleme, soweit sie das private Bildungswesen betreffen, einer zweckentsprechenden Lösung zuzuführen.

Einer Eingabe der Arbeitsgemeinschaft an das Eidgenössische Volkswirtschafts-Departement ist zu entnehmen, daß die vom Biga und durch ein nationalrätliches Postulat angestrebte Verordnung IV zum Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung, welche eine erhebliche Einschränkung der historischen Rechte eines Teiles der Privatschulen entgegen der durch die Verfassung garantierten Rechtsgleichheit vorsah, abgelehnt wird. Inzwischen ist bekannt geworden, daß die Arbeiten zur Verordnung IV eingestellt worden sind. Dem Gutachten eines Rechtsgelehrten war außerdem zu entnehmen, daß die Rechtsgrundlagen für die geplante Verordnung IV als nicht ausreichend angesehen werden müssen.

Eine der Hauptaufgaben der Arbeitsgemeinschaft wird sein, berechtigten Forderungen aus dem Privatschulwesen selbst, aber auch Wünsche und Anregungen weiterer Kreise zu überprüfen und zum Durchbruch zu verhelfen. Hin und wieder war auch in der Presse von Klagen über die eine oder andere Privatschule zu hören. Wenn es sich auch im Hinblick auf die große Schülerzahl, die die Privatschulen aufweisen können, um äußerst seltene Fälle handelt, so hat es die Arbeitsgemeinschaft doch übernommen, solche Klagen zu untersuchen und abzuklären.

Die «Mindestanforderungen an Lehrstoffdarbietung und Unterrichtsorganisation empfehlenswerter Privatschulen, Privatkurse und Fernunterrichtswerke» lauten wie folgt:

1. Das *Unterrichtsziel* ist allgemeinverständlich und eindeutig zu umschreiben (z. B. Vermittlung von Elementarkenntnissen in Algebra, Vermittlung der Anfangsgründe im perspektivischen Zeichnen, Kurs zur Erlernung der einfachen Umgangssprache im

Französischen, Einführungskurs in die Buchhaltung usw.). Als erreichbares Unterrichtsziel gilt nicht der Erfolg besonders begabter oder vorgebildeter Schüler, sondern das durchschnittlich erreichte Ziel.

2. Die Bezeichnungen *Fernkurs*, Fernunterrichtswerk und dergleichen sind abzulehnen für Lehrwerke, die dem Studierenden lediglich in gedruckter oder vervielfältigter Form abschnittsweise zugestellt werden, ohne daß damit eine sorgfältige und sachkundige Übungskorrektur und weitere zweckmäßige Anleitung verbunden ist.
3. Die *Vermittlung der Kenntnisse oder Fähigkeiten* hat in pädagogisch zweckmäßiger Weise und im Rahmen des Unterrichtszieles vollständig zu erfolgen. (Ein Einführungskurs in eine Fremdsprache hat beispielsweise die Grammatik mitzuberechnen).
4. Die *Honorar- oder Schulgeldforderung* muß mit der gebotenen Leistung übereinstimmen. Selbstunterrichtswerke ohne gebotene weitere persönliche Anleitung und Übungskorrektur sind als Lehrbücher zu betrachten.
5. Ohne dem Unterrichtsziel entsprechende Ausbildungszeit mit genügender Pflichtstundenzahl und erfolgreiche Ablegung einer Schlußprüfung vor unabhängigen Experten sollen grundsätzlich keine *Diplome* ausgestellt werden. Die Abgabe von Diplomen soll nicht erfolgen für die Absolvierung von Lehrgängen, die lediglich Anfangsgründe oder Elementarkenntnisse vermitteln. Das Diplom soll ein Ausweis für erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Umfange sein, welcher die selbständige und erfolgreiche Ausübung einer Tätigkeit ermöglicht.
6. Die *Propaganda* soll der Wahrheit entsprechen im Sinne der Bestrebungen des Schweizerischen Reklameverbandes. In Aussicht gestellte Vorteile, berufliche Beförderung, besser bezahlte Stellen usw. müssen im Durchschnitt der Fälle gewährt werden können, andernfalls hat ihre Erwähnung zu unterbleiben.