

Ueber die Entwicklung des Verstandes im Schulalter

Autor(en): **Sternberg, E.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **26 (1939)**

Heft 19

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537640>

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.

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 1. FEBRUAR 1940

26. JAHRGANG + Nr. 19

Ueber die Entwicklung des Verstandes im Schulalter

Noch nicht sehr lange sind die Psychologen sich darüber einig, dass ein Kind etwas anderes ist als ein „kleiner Erwachsener“, dass sein geistiges und seelisches Leben eine Welt für sich darstellt. Erst die berühmte Pädagogik vom Kinde aus hat um die Jahrhundertwende diese Tatsache erkannt und diese Erkenntnis zum Gemeingut pädagogischen Denkens werden lassen. — Es ist auf jedem Lebensgebiet so, dass im Irrtum auch ein Goldkorn der Wahrheit steckt. Indem wir diese Wahrheit nutzen, hilft uns auch der Irrtum zum Fortschritt. Die Entwicklung des menschlichen Fortschritts ginge sehr viel sprunghafter vor sich, wenn es anders wäre.

Die „Pädagogik vom Kinde aus“ hat die Anregung gegeben, das Kind in seiner eigenen Welt verstehen zu lernen. Es entstand eine Kinderpsychologie und innerhalb dieser und der Jugendkunde das, was man als Phasentheorie bezeichnet. Man teilte die ersten 21 oder 24 Lebensjahre des Menschen in eine Reihe von Entwicklungsabschnitten, Phasen, ein, innerhalb deren das Seelenleben aller im wesentlichen gleiche, eben für diese Stufe kennzeichnende Züge und Richtungen aufweist. Da die Psychologie eine Wissenschaft ohne Tradition ist, dürfen wir uns nicht wundern, dass wie überall, wo man auf Erstentdeckungen ausgeht, jeder einzelne Vertreter des Fachs sein eigenes System aufgebaut hat. Könnte man sich wenigstens auf eine einheitliche Terminologie einigen!

Für die praktische Pädagogik kommt es glücklicherweise nicht darauf an, dass man

um die Unterschiede der einzelnen Einteilungen bei den Phasentheoretikern Bescheid weiss. Da jeder Mensch die Verwirklichung eines einmaligen Schöpfungsgedankens Gottes ist, hat er ohnehin seinen eignen Entwicklungsrhythmus, der sich nicht in ein Schema pressen lässt. In grundlegenden Erkenntnissen aber stimmen alle Theoretiker überein, und diese gilt es, in Erziehung und Unterricht auszuwerten.

Dass das Kind die Aussenwelt anders erlebt als wir, beweisen seine Zeichnungen. Es fragt bei allem zuerst: „Was macht man damit?“ Man wird also ein Kind am gesunden geistig fördern, wenn man seine Anteilnahme für das, was man mit den Dingen macht, ausnutzt, wenn man es selbst vielseitig tätig sein lässt. Es schärft sich dann die Beobachtungsfähigkeit für eine den Dingen wesentliche Seite, eben ihre praktische Verwendbarkeit. Der Unterricht der Volksschule und die Unterstufe der höheren Schule müssen diesen kindlichen Tätigkeitstrieb ausnutzen, indem sie im rechten Sinn Arbeitsschule sind.

Als kennzeichnend für den Grad der geistigen Entwicklung eines Kindes gilt den Jugendkudlern seine Fähigkeit der logischen Begriffsbestimmung, insbesondere das Auffinden des zu einem Begriff gehörenden Oberbegriffs. Alle Testbogen, die bei Intelligenzprüfungen verwandt werden, untersuchen gerade diese abstrakte Denkfähigkeit.

Aus einem solchen Testverfahren bei Zehn- und Dreizehn- bis Vierzehnjährigen einige prak-

tische Beispiele (vgl. L. O b e r e r, Zeitschrift für angewandte Psychologie 26, 1930. S. 289 ff.):

Den Kindern wurden sogenannte R e i z w ö r t e r vorgelegt, die sie begrifflich zu bestimmen hatten, als Konkreta: Hut, Messer, Schwarzbrot, Kaminfeger, Kind, Bach — als Abstrakte: Krankheit und Sünde. Die Frage lautete: „Was ist ein Hut etc.?“

Bei Zehnjährigen ist es selten, dass das Kind den zu Hut gehörenden Oberbegriff „Kopfbedeckung“ findet. Wo es aber geschieht, handelt es sich um ein besonders gut entwickeltes Kind. Meist wird gesagt: Ein Hut hat einen Rand, oder: Mein Vater hat einen Hut mit einer Feder, oder: Mein Hut kann Regen vertragen, etc. Man erzählt alles, was man vom Hut weiss, genau so wie man — auf einer frühern Entwicklungsstufe freilich noch viel stärker als mit zehn Jahren — beim Zeichnen eines Hauses a l l e s zeichnet, was man von dem Hause w e i s s. — Bei einigen Kindern findet sich die Begriffsbestimmung: ein Hut ist eine Mütze. Hier liegt nicht typisch kindliches Denken, sondern ein Denk f e h l e r vor, indem ein Nebengeordnetes zum Uebergeordneten gemacht wird. Nur bei einem Viertel der Zehnjährigen und nur bei der Hälfte der Vierzehnjährigen findet sich der richtige Oberbegriff. Aehnlich liegen die Dinge bei den übrigen konkreten Begriffen. Dass sie bei den abstrakten entsprechend der grössern Schwierigkeit schlechter liegen, braucht kaum gesagt zu werden.

Es mag von Interesse sein, mit diesem Ergebnis einer Volksschülerprüfung zu vergleichen, wie derselbe Test bei Schülerinnen einer Mittelschule (14jährig!) ausgefallen ist.

39 Schülerinnen nahmen an der Uebung teil. Beim einfachsten Reizwort: „Hut“ waren in 26 Fällen die Antworten einwandfrei denkrichtig, z. B.: „Ein Hut ist ein Kleidungsstück zur Kopfbedeckung zum Schutz gegen Sonne, Regen, Schnee und Wind.“ In 13 Fällen (33 $\frac{1}{3}$ % der Klasse) versagten die Schülerinnen. — Es handelt sich um eine durchschnittlich mittelbegabte Klasse. — Bei den meisten dieser Versagerinnen hiess der Oberbegriff „S c h m u c k g e g e n s t a n d“ (bezeichnend für Mädchen). Ganz nach K l e i n k i n d e r a r t wurde erzählt: „Man trägt den Hut auf dem Kopfe. Er ist aus Filz, Stroh, Velours, Stoff, Leinen. Er hat verschiedene For-

men. Zur Verzierung ist ein Band, eine Kordel, sind Federn, Blumen und Schleier dran.“ Die primitivsten Antworten heissen: „Ein Hut besteht aus einem Stück Filz, in das man einige Kniffe gelegt hat,“ und „ein Hut wird von Herren und Damen getragen zur V e r s c h ö n u n g (sic!) des Kopfes.“

Das noch unentwickelt Kindliche im Denken zeigt sich vielleicht n o c h stärker bei der Begriffsbestimmung des Reizwortes L a m p e. Was dem Kinde bei der Lampe am meisten Eindruck macht, ist der Lampen s c h i r m. Bei Abweichungen in der Formulierung bringen 54% der Klasse: „Eine Lampe ist ein Schirm mit einer Birne drin.“ Der Oberbegriff „Beleuchtungsgegenstand“ wird nur von 33% der Schülerinnen gefunden. Dass diese Leistung nicht so leicht war, wie sie uns Erwachsenen erscheinen möchte, mag die Tatsache beweisen, dass die Beste der Klasse sich an folgendem Satzungenäum abgequält hat: „Eine Lampe ist ein Gegenstand im Zimmer, an der Decke, an der Wand, auf dem Tisch oder auf der Erde, der durch Holz (I), Oel, Gas, Petroleum oder Elektrizität Licht ausstrahlt.“

Die Frage: „Was ist ein Bach?“ beantworteten 26 von 39 Schülerinnen gut, etwa „ein kleines Gewässer, das von den Bergen herabstürzt oder sich gemütlich durch Wiesen schlängelt und an dessen Ufern Blumen blühen“. 5 finden zwar den Oberbegriff Wasser oder Gewässer, zeigen aber Unklarheit der Vorstellungen bei der Angabe besonderer Eigenschaften des Baches, so: „ein Wasser, das in einer Quelle aus der Erde kommt (zweimal), oder „ein Gewässer, das an der Quelle schmaler ist als an der Mündung“, oder „ein Wasser, das durch Ufer begrenzt wird“. Zwei Schülerinnen schreiben Unsinn: „Ein Bach ist etwas Rauschendes.“ „Ein Bach ist ein fliessender Graben mit einem natürlichen Flussbett.“ G a n z versagt haben sechs Schülerinnen.

Bei der Beantwortung der Frage: „Was ist ein Messer?“ finden nur 3 Schülerinnen von 39 (also nicht ganz 8% der Klasse) den Oberbegriff „Schneidewerkzeug“. 13 (= rund 33 %) behelfen sich mit „Ding“. Eine schreibt: „Ein Messer ist ein toter Gegenstand mit Heft und Klinge.“ Der Rest der Klasse (59%) erzählt meist nach Kleinkinderart, wesentlich übereinstimmend, „Ein Messer hat eine längliche Form. Es ist aus Stahl. Man braucht es zum Schneiden“. Einige setzen

den Teil statt des Ganzen: „Ein Messer ist eine Klinge.“

Wie schwierig v o r g e s c h i c h t l i c h e Erörterungen für diese Altersstufe noch sind, mag folgende Definition zeigen, die den Oberbegriff zwar richtig findet. Sie stammt von einer Schülerin, die zum guten Durchschnitt der Klasse gehört. „Ein Messer ist ein v o n d e n G e r m a n e n (von mir gesperrt) erfundenes Schneidewerkzeug. Früher wurde es aus Steinen oder Knochen hergestellt. Jetzt sind wir weiter. (!) Blinkender (!) Metall, auf einer Seite geschärft, mit einem Griff, der auch Heft genannt wird.“

Bei der Begriffsbestimmung des K a m i n f e g e r s bleiben 7 von 39 (17,9%) in der Beschreibung des Aeussern stecken. Die eingehendste davon lautet: „Ein Kaminfeger hat einen schwarzen Leinenanzug an, schwarze Holzlatzchen, ein schwarzes Käppchen auf und sein Werkzeug bei sich. Er muss die Kamine säubern. Sonst entstehen Kaminbrände.“ Humoristisch liest sich folgende Erklärung: „Ein Kaminfeger ist ein Mann, der besonders von kleinen Kindern sehr gefürchtet wird. Sein Beruf ist, die Kamine zu fegen und sie sauber zu halten. Früher wurde dieser Beruf sehr niedrig betrachtet (soll heissen: geringgeschätzt!), aber heute kommt so was nicht mehr vor.“ Nur 3 Schülerinnen finden den Oberbegriff „Arbeiter“, wobei eine schreibt: „ein notwendiger Arbeiter“. H a n d w e r k e r findet keine. Alle andern helfen sich kindlich mit „Mann“: „Der Kaminfeger ist der Mann, der die Kamine fegt.“ (Auch ein Beitrag zum analytischen Charakter der Definition!)

Gerade weil diese Klasse im ganzen noch so kindlich denkt, berührt es eigen, wenn die Antwort auf die Frage: „Was ist ein Kind?“ bei nicht weniger als 7 (fast 18%) lautet: „ein junger Mensch, der noch keine Ahnung von den Sorgen des Lebens hat“. — Viele führen als besondere Kennzeichnung des Kindes seine Abhängigkeit von Erwachsenen an. Ein Offizierskind, das offenbar daheim noch nicht viel zu melden hat, macht seinem Aerger darüber Luft, indem es schreibt: „Ein Kind ist ein junger Mensch, der von den Eltern abhängig ist, und den die Umwelt leider viel zu wenig beachtet.“ Eine andere schreibt: „. . . ein junger Mensch, der noch lernen muss, sich zu behaupten“. Mehrere reden von einem bestimmten Z i e l der Erziehung, darunter eine: „Ein Kind ist ein junger Mensch, dem man eine

gute Erziehung gibt, damit er sich später für sein Volk einsetzen kann.“ 7 Schülerinnen (fast 18%) haben den richtigen Oberbegriff nicht gefunden. 2 davon fassen ihn zu weit als „Geschöpf Gottes“. Die übrigen 5 erzählen auch hier eine breite Geschichte. Dieselbe Schülerin, die das Messer von den Germanen erfunden sein lässt, schreibt: „Ein Kind ist ein werdender (!) Mensch, der sich noch entwickeln muss. In jungen Jahren lernt er sprechen und laufen, etwas Notwendiges für sein späteres Leben. Dann lernt er spielen. Auch das ist nicht so einfach. Aber es liegt in allen drin.“

Bei weitem schwerer als die Inhaltsbestimmung der bislang besprochenen Reizwörter fällt die der abstrakten Begriffe: K r a n k h e i t und S ü n d e . Bei „Krankheit“ streiken von 39 nicht weniger als 18 überhaupt (über 46%); 16 definieren kindlich: „Krankheit ist, wenn einem etwas fehlt,“ oder „wenn man Schmerzen hat“, „wenn man schlecht aussieht“. Eine schreibt: „Wenn jemand nicht gesund ist, ist er krank.“ Z u e n g ist die Bestimmung bei einer Schülerin: „Krankheit ist eine durch Bazillen hervorgerufene Entzündung.“ Von den übrigen 4 Schülerinnen finden 3 als Oberbegriff „Zustand“. Das Attribut „körperlich“ oder „seelisch“ fehlt. Die beste Antwort lautet: „Krankheit ist ein Zustand, der von einem Unglücksfall oder von organischen Störungen herrühren kann.“

Bei der Antwort auf die Frage: „Was ist S ü n d e ?“ fühlt man das heraus, was im Religionsunterricht besprochen worden ist. Um so lehrreicher ist die Erkenntnis, wie wenig die Kinder in diesem Alter (sie wären als Volksschüler schon schulentlassen!) noch fähig sind, k l a r zu denken und sich einwandfrei auszudrücken. 22 Schülerinnen (über 56%) schreiben, von Abweichungen in Einzelheiten abgesehen, „Sünde ist, wenn man lügt, stiehlt oder sonst ein Gebot übertritt“. 4 wissen überhaupt keine Antwort. Von den übrigen 13 schreibt nur eine: „Die Sünde ist etwas Böses, das der Mensch mit W i s s e n und W i l l e n tut.“ Die andern 12 schreiben, dass das Böse ein Unrecht vor Gott sei. Eine weiss auch, dass Sünde nicht nur T a t , sondern auch G e d a n k e sein kann. Hier und da (dreimal) liest man auch, dass man die Sünde gutmachen kann durch Reue.

Welchen Einfluss d i e M u t t e r auf die Gewissensbildung des Kindes hat, offenbart in rüh-

render Weise eine der sprachlich unzureichenden „wenn“-Antworten: „Sünde ist, wenn man etwas verbrochen hat oder gelogen hat. Besonders als Kind empfindet man, was Sünde ist. Wenn man mal gelogen hat, ist einem die Mutter lange böse, und sie sagt dann immer: ‚Jetzt ist der liebe Gott dir böse.‘ Die Kinder sind dann immer sehr bedrückt und bitten Mutter, Vater und den lieben Gott um Verzeihung.“

Wir stellen uns am Ende dieses Berichtes die Frage: Welche Einsicht und welche Forderung ergibt sich aus einer solchen Testübersicht für den praktischen Schulmann? Einem Irrtum möchte ich von vorneherein vorbeugen: der Ansicht, im Test habe man einen unfehlbaren Gradmesser für die Verstandesbegabung der Kinder. So einfach liegen die Dinge nicht. Es ist natürlich, dass zur Beantwortung der einzelnen Fragen zwar eine ausreichende, aber keine unbegrenzte Zeit gegeben werden kann. Die schellen Denker sind aber durchaus nicht immer die tiefsten. Nun wird sich bei der Begriffsbestimmung besonders abstrakter Reizwörter wie „Krankheit“ und „Sünde“ oft zeigen, dass es begabten jungen Menschen in dem Augenblick, wo sie vor die Frage gestellt werden: „Was ist das und das?“ erst aufdämmer, wie schwierig die Antwort darauf tatsächlich ist, wie wenig sie bislang von dieser Schwierigkeit erfasst haben, und in dieser Verwirrung finden sie oft keine befriedigende Antwort, während oberflächlichere Naturen einfach schnell hinschreiben, was ihnen einfällt, und damit manchmal das Rechte treffen.

Gründlichkeit und Oberflächlichkeit, Langsamkeit und Schnelligkeit, Kindlichkeit und reifere Entwicklung verrät uns der Test, aber vom Grade der Begabung der Einzelnen sagt er uns nichts unbedingt Gültiges, wenigstens nicht von der Masse der dem Test Unterworfenen. Etwas anders liegen die Dinge bei Spitzenleistungen. Wenn z. B. ein 13jähriger Junge auf die Frage: „Was ist ein Meissel?“ antwortet: „Ein Werkzeug aus Eisen, das unten keilförmig zuläuft und das zum Spalten und Oeffnen dient“, so

ist das eine beträchtliche Denk- und Ausdrucksleistung für diese Altersstufe. (Mitgeteilt bei H. Pohlmann, Beitrag zur Psychologie des Schulkinde. Pädag. Mon. 13. 1912).

Beliebte und im Ergebnis sicher aufschlussreiche Testübungen sind auch Einsatzübungen, bei denen nicht nur die rechte Begriffsordnung erprobt wird, sondern auch die Fähigkeit der Kritik, die Fähigkeit Ursache und Wirkung zu erkennen, Tatsachen zu begründen u. a. m.

Als Beispiel diene folgender Test, der vom Rheinischen Provinzialinstitut für Arbeits- und Berufsforschung (Düsseldorf) Ostern 1936 angestellt worden ist. Das gesperrt Gedruckte ist das zu Ergänzende.

Arbeit und Spiel.

Unter Arbeit im wirtschaftlichen Sinne wird nicht jede Tätigkeit verstanden, sondern nur eine solche, die einen wirtschaftlichen Zweck hat. Als zweites Merkmal der Arbeitstätigkeit zum Unterschiede vom Spiel pflegt man die Mühe zu nennen. Nur darf man das nicht so auffassen, als ob die Arbeit ihrem Wesen nach grössere Anstrengung erforderte als das Spiel, da Arbeit und Spiel häufig die gleiche Kraftanstrengung erfordern. Wenn auch die Arbeit im Vergleich zum Spiel häufig als lästig empfunden wird, so rührt das daher, dass der Arbeitende eine bestimmte Zeit daran beschäftigt ist, während das Spiel nach beliebiger Zeit abgebrochen werden kann. Spiel ist eine Beschäftigung nach freier Wahl, wogegen die Arbeit durch Notwendigkeit oder Pflicht auferlegt wird. Daher liegt der Unterschied beider auch gar nicht in der Tätigkeit, sondern bloss in dem Zweck, den man verfolgt. Das Wirtschaftsleben hat eine grosse Menge von Berufsarbeiten erzeugt und schafft noch dauernd neue durch den Vorgang der Arbeitsteilung.

Eine 13jährige Bauerntochter aus einer westfälischen Dorfschule, der man den Test vorlegte, ist in einer halben Stunde in der angegebenen Weise mit ihrer Aufgabe fertig geworden, sicher ein Zeichen von hoher Begabung.

In unserm Klassenunterricht sind Testübungen dieser Art durchaus möglich und nützlich. Im übrigen empfehlen sich Tests für den, der solche Uebungen zu handhaben versteht, wenn ein Lehrer eine Klasse neu übernimmt und schnell einen Ueberblick gewinnen will über die durchschnittliche geistige Entwicklungshöhe (nicht zu verwechseln mit Begabung!) der Klasse und evtl. über besonders auffallende Einzelbegabungen. Man weiss dann, wie man sich der Klasse gegenüber in bezug auf die Höhe der Anforderungen einzustellen hat und worauf man bei den anzustellenden Denkübungen besonders zu achten hat. Das ist ja bei jeder Klasse anders und in aufeinanderfolgenden Jahrgängen an derselben Schule oft grundverschieden. Wenn es auch selbstverständlich ist, dass jeder verantwortungsbewusste Unterricht eine Denkübung für die Schüler darzustellen hat, so wird doch die Notwendigkeit gesonderter Denkübungen als Vorschule für den Aufsatz vom Deutschlehrer besonders deutlich erkannt.

Aber die Frage, ob und wann wir Tests anstellen sollen, richtet sich nicht an jeden Schulmann. Viele wissen nichts damit anzufangen und sollen die Finger davon lassen. Die Schule ist ja keine psychologische Experimentieranstalt. Auch könnte sich die Gefahr einstellen, den Test zur Verlegenheitsübung zu machen für unvorbereitete Stunden!

Die angeführten praktischen Beispiele vermitteln jedoch eine Einsicht, die für jeden methodisch wertvoll sein kann. Wir sahen, dass noch in der höheren Mädchenschule ein grosser Prozentsatz der Schülerinnen, fast die Hälfte, bei logischen Definitionen versagte. Diese Mädchen hätten eine vernünftige Antwort gegeben, wenn die Fragen etwa so gelautet hätten: „Was weisst du vom Kaminfeiger? Was tut er? Wie sieht er aus?“

Im allgemeinen ist es verloren Mühe, in einem Alter, in dem man von sich

aus eine logische Begriffsbestimmung noch nicht geben kann, eine solche auswendiglernen zu lassen. Man plappert sie daher, ohne sie wirklich verstanden zu haben. Das erklärt z. T. die Schwierigkeit, auf die der grammatische Unterricht im Deutschen und in den Fremdsprachen immer wieder stösst, weil er ja ohne Definitionen in der Regel nicht auskommt. Es erklärt auch den so sehr viel bessern Lernerfolg der direkten Methode in den Fremdsprachen gegenüber der rein grammatischen. Aber auch andere Fächer rennen sich fest bei dem Zwang, vorzeitig eine Definition zu fordern. Ich denke an so manche Lehrprobe, bei der sich der Lehrer abquälte, die Begriffsbestimmung des „spezifischen Gewichts“ als Ergebnis einer sehr schön aufgebauten ersten Einführung in diesen Gegenstand einzuprägen. Der Begriff „Volumeneinheit“ geht in viele Kindergehirne einfach nicht hinein. Es hat also keinen Zweck, ihn gedächtnismässig sich aneignen zu lassen. In der nächsten Stunde ist das Eingequälte doch wieder vergessen. Nicht, als ob ein 13- oder 14jähriges Kind die Sache nicht verstünde. Es versteht sehr wohl, worum es sich handelt. Den Experimenten folgt es mit Interesse und Verständnis. Eine Schwierigkeit fiele schon weg, wenn man zunächst einmal statt „spezifisch“ den deutschen Ausdruck brauchte. Wenn das Kind weiss und einsieht, dass jeder Stoff sein besonderes Gewicht hat, und dass man dieses Gewicht mit dem des Wassers vergleicht und dann sagt:

1 ccm Eisen wiegt 7,8 mal so viel wie 1 ccm Wasser, dann genügt das vorerst, und man kann das Uebrige getrost der allmählichen Uebung überlassen.

Viel schwerwiegender ist die Frage nach der Zweckmässigkeit von logischen Definitionen im Religionsunterricht. Die Frage: „Was ist Sünde?“ ist an und für sich für einen Berufsschultest viel zu schwer, solange die grössten Theologen über eine endgültige Definition nicht einig sind. Bei einer grossen

Zahl von traditionellen Katechismusfragen liegt die Sache ähnlich. Hier ist die Mutter, die niemals katechetisch verfährt, vielleicht die beste Lehrmeisterin. Das heisst nicht, dass Definitionen nun überhaupt aus der Schulstube verbannt werden sollen. Aber man darf sie nicht von der ganzen Klasse verlangen. Hier muss der Deutschunterricht in langsamer, geduldiger Arbeit erst die nötigen Grundlagen schaffen. Ohne diese Grundlagen ist viel Arbeit umsonst. Ein fesselndes, warmes Erzählen, ein der Kindersprache angemessenes Erklären, vor allem aber ein praktisches Üben unter der Anleitung und dem mitreisenden Beispiel des Erziehers sind viel wichtigere methodische Hilfen als auswendig gelernte Fragen, die man doch nicht wirklich verstehen kann. Der Katechismus ist ein Buch viel mehr für Erwachsene als für Kinder.

Die Psychologie gibt als Erklärung für die geringe Fähigkeit des Kindes zu sachlicher Ordnung der Begriffe die Tatsache an, dass das Kind bis etwa zum 12. Jahr und manche noch länger ein ichbezogenes Gegenstandserlebnis hat. Was bedeutet das? Dem Kinde sind Worte viel mehr als dem Erwachsenen. Wenn man ihm ein Begriffswort nennt, treten ihm meist persönliche Erlebnisse vor Augen, anschauliche Eigenschaften der Dinge und zwar solche, die dem Kinde einmal wichtig gewesen sind. Dieses Anschauliche ist durch die Erinnerung an ein Erlebnis stark durchsetzt mit Gefühlswerten. Kinder denken daher, vom Erwachsenen aus gesehen, unklar und schweifen vom Thema ab. In Deutschstunden ist das oft genug ein Kreuz für den Lehrer. Wenn er bei einem Gesinnungsstoff eben eine tiefere Wirkung erzielen will, wird er durch die abschweifende Bemerkung eines kleinen Quergängers um seinen schönsten Erfolg gebracht. Gerade bei aufmerksamen, innerlich gepackten Kindern kommt dies vor. Es klingen dem Kinde dann eigene Erlebnisse besonders stark mit, die

es mit den Dingen gehabt hat, von denen der Lehrer spricht und die sich nun leider nicht mit dem decken, was der Lehrer gerade bringen will. So wird die ganze Stimmung verdorben!

Dennoch wäre es ganz abwegig, in einem solchen Fall seinen Aerger an dem Kind auszulassen, indem man ihm etwa den Vorwurf machte, es habe falsch gedacht oder schlecht achtgegeben. Beides stimmt ja nicht. Das Kind kann noch nicht höher stehen, als es seiner Entwicklungsstufe entspricht. Ein Tadel würde den Lehrer um das Zutrauen des Kindes bringen und ihm damit die Möglichkeit erzieherischer Einwirkung auf das Kind nehmen. Wohl kann man vorher der Klasse sagen: „Jetzt sollt ihr einmal nur still anhören, was ich euch erzähle. Also kein Kind darf jetzt den Finger heben. In der nächsten Stunde dürft ihr mir dann erzählen, was ihr wisst.“ So bleibt die Stimmung der Stunde gewahrt, und die Kinder bleiben arbeitsfreudig.

Solange das Ich sich noch verliert in seinen Erlebnisgegenständen, kann es nicht ansetzen zu einem zielvollen Abstrahieren. Erst wenn der junge Mensch imstande ist, eine Sache in ihrer Eigenbedeutung zu erfassen, ist auch ein logisches Denken möglich, eine Gliederung und Ordnung der Sachzusammenhänge. Erst dann kann der Lehrer zu seiner Klasse sprechen, zwar auch noch nicht gleich in der Sprache der Wissenschaft, aber doch in der Sprache des Erwachsenen. Bis dahin muss er Kind unter Kindern sein. Je mehr er die Kinder belauscht, wie sie sich untereinander die Dinge klarmachen, von denen in der Schulstube die Rede ist, und je mehr sein Denken ihre Wege verfolgen lernt, umso ergiebiger wird sein Unterricht sein. Die Einzelsunde mag für den Aussenstehenden weniger blendend erscheinen. Der Gesamterfolg aber hat den Nutzen davon. Non scholae, sed vitae!

Köln.

Dr. E. Sternberg.