

**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:** 4 (1931-1932)

**Heft:** 12

**Artikel:** Lehrernot : das Ergebnis einer Rundfrage [Fortsetzung]

**Autor:** Schohaus, W.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851490>

### **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:** 22.02.2026

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

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz  
41. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT  
25. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben in Verbindung mit

Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Prof. Dr. W. Guyer, Prof. Dr. H. Hanselmann,  
Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag

Herausgeber: Dr. K. E. Lusser, St. Gallen

Redaktion des allgemeinen Teiles: Sem.-Dir. Dr. W. Schohaus. Redaktion von »Schulleben und Schulpraxis«: Prof. Dr. W. Guyer

## Lehrernot.

### Das Ergebnis einer Rundfrage.

Bearbeitet von W. Schohaus.

#### 5. Stück.

„Es ist oft schwer, die Kinder genügend zu verstehen.“

Die pädagogischen Schwierigkeiten im engeren Sinne, mit denen der Lehrer zu kämpfen hat, beruhen einerseits auf Eigentümlichkeiten im Charakter und im Verhalten der Schüler, anderseits in Unzulänglichkeiten, die in der Person des Lehrers selbst liegen. Wir wollen uns nun mit diesen letztgenannten Quellen der Schulnöte beschäftigen.

Vom Leiden des Lehrers an seinen allgemein-menschlichen Schwächen soll im 6. und letzten Stück unserer Abhandlung die Rede sein.

Heute wenden wir uns denjenigen Schwierigkeiten zu, die sich in der erzieherischen Praxis auf Grund einer Lücke in der beruflichen Vorbildung ergeben: auf Grund einer zuwenig geschulten psychologischen Urteilsfähigkeit.

Immer wieder hört man Lehrer klagen, daß ihnen durch schwererziehbare Kinder Probleme aufgegeben werden, denen sie (mangels genügender psychologischer Einsichtsfähigkeit) einfach nicht gewachsen seien. — Aber auch in der Führung der „normalen“ Kinder leiden viele Lehrer an einer ständigen Unsicherheit, verbunden mit dem Bewußtsein, es fehle ihnen am nötigen Rüstzeug ausreichender Kenntnisse auf dem Gebiete der Kinder- und Entwicklungspsychologie.

Wir wollen zunächst wiederum einige Lehrer selbst zu Worte kommen lassen und beginnen mit dem Auszug aus einem Briefe eines jungen Lehrers, wie wir solche schon in großer Zahl erhalten haben:

„... Der Knabe, den ich meine, neigt fortwährend zur „Verstocktheit“, wie mein Kollege sagte. Ich spüre, daß der Knabe mich liebt und ich bin sicher, daß er trotzdem immer auf Strafe lauert. Dazu benutzt er folgende Mittel: Bei Rechnungen z. B., die er sicher lösen könnte, stellt er sich furcht-

bar „ungmerkig“. Er ist immer sehr bestrebt, den Unterricht zu stören. Rufe ich ihn oder die ganze Klasse nach vorn, so kommt er stets eine Minute später als die andern. Beim Antworten hält er zurück und läßt das Nichtwollen deutlich sehen. So gibt es noch eine Reihe solcher Mittel, die geradezu genial ausgedacht sind, einen Schulmeister rasend zu machen. Ich habe sicher noch kein Kind geschlagen, aber als ich ihn einmal etwas unwirsch vor die Türe stellte, war er nachher ja nicht etwa böse, sondern merklich heiter. Nun sehe ich wohl ein, daß der Stecken auch da nicht helfen kann, daß dem Buben aber geholfen werden muß.

Er ist in manuellen Tätigkeiten recht geschickt und kann sicher einmal ein feiner Handwerker werden. Er versteht besser als ich mit meinen Kaninchen umzugehen, die ich auch hauptsächlich seinetwegen kaufte. In diesem speziellen Falle habe ich auch gesehen, daß Burschen, die in der Schule unter mittelmäßig stehen, in praktischen Arbeiten überaus „handlich“ sein können. Das Seminar gibt uns viel zu wenig psychologisches Rüstzeug mit, um solchen Naturen gewachsen zu sein. Geben Sie mir Rat, wie ich dem Burschen helfen kann!“

O. F.

\*

„Zu meinen größten Lehrernöten gehören die Sorgenkinder. Damit meine ich nicht jene Kinder, die nicht „brav“ sind, was man so allgemein unter brav versteht. Also nicht jene, die vor Tatenlust fast platzen und dadurch oft die Ruhe stören, nicht jene, die lieber den Spatzen zuschauen als Dreisatzrechnungen zu lösen. Nein, ich meine jene andern, die irgendwelche besonderen Eigenschaften haben oder unerlaubte Handlungen begehen, und denen man nicht beizukommen vermag.“

Da ist mir unlängst passiert, daß ich in einer Freistunde, nachdem die Schüler und ich das Zimmer schon verlassen hatten, wieder in dasselbe zurückkehrte um ein vergessenes Buch zu holen. Wie ich eintrete, sehe ich gerade zwei Buben — nennen wir sie Max und Moritz — erschrocken vom Kasten zurückfahren. Ich sah sofort, daß sie irgend etwas gemauert hatten und ahnte auch gleich, daß mein Sorgenkind Moritz die Initiative zu dieser Tat ergriffen hatte. Die beiden Sünder beichteten sofort und legten mir drei Bleistifte auf den Tisch. Ich war sehr traurig und zeigte mich sehr betrübt,

schickte die Buben nach Hause und erklärte ihnen, ich werde am Nachmittag noch darüber reden. Am Nachmittag besprach ich die Angelegenheit vor der Klasse, selbstverständlich ohne Namen zu nennen und niemand hat denn auch erraten, wer gemeint sei. Wir fanden heraus, daß mein Vertrauen in die Ehrlichkeit meiner Schüler, das ich durch das Offenlassen des Kastens bekundet hätte, mißbraucht worden sei. Die Klasse bat stürmisch, ich möchte ihr dieses Vertrauen weiterhin schenken. So etwas dürfe gewiß nicht mehr vorkommen. — Nachdem das Zimmer wieder leer war, kamen die beiden Knaben zurück, um mich um Verzeihung zu bitten und zu danken, daß ich sie so schonend behandelt hätte. Schon hoffte ich, endlich Moritz am Bendel zu haben. Am nächsten Tage aber, als er seine Schularbeit nach der Schule noch fertig machen sollte, weil er während der Unterrichtszeit, als alle Welt schrieb, den Spatzen zugesehen hatte, kniefte er aus, rannte heimlich davon. Am übernächsten Tage tischte er mir eine dreiste Unwahrheit auf. Ich weiß, daß dieser Knabe, der übrigens aus gutbürgerlichen Verhältnissen stammt, aus irgend einem inneren Zwang heraus all diese Dinge tut. Trotzdem ich mich mühte, der Sache auf den Grund zu kommen, indem ich mit den Eltern mehrmals Rücksprache nahm, indem ich den Knaben durch den Schularzt einer ganz gründlichen Untersuchung unterziehen ließ, habe ich nichts erreicht. Dabei glaube ich sagen zu dürfen, daß das Verhältnis zwischen meinen Kindern und mir durchaus gut und herzlich ist. Aber den Zugang zu diesem Bubenherz habe ich nicht gefunden. Es ist mir nicht gelungen in die Tiefe dieser Kindernot hinein zu sehen, um dadurch helfen zu können. Es bleibt mir nichts anderes übrig, als den Eltern zu raten, ihn der Behandlung eines erfahrenen Heilpädagogen zu übergeben. Es ist nicht das erste Mal, daß mir das begegnet. Aber ich empfinde es auch in diesem Falle, wie jedes Mal, als eine Niederlage.

Ich habe auch noch einen zweiten „Fall“ in meiner Klasse. Auch wieder ein Bub, Anton. Als ich ihn zum ersten Male sah, hatte ich meine helle Freude an ihm. Er schien mir sehr zutraulich, begann alsbald zu erzählen, arbeitete am ersten Tage, als wollte er gleich ganze Stricke zerreißen. Aber schon am zweiten Tag begann der Schimmer zu verblassen und schließlich arbeitete er überhaupt nicht mehr, d.h. er schrieb noch irgend etwas hin, aber womöglich so, daß man es überhaupt nicht lesen kann. Am mündlichen Unterricht beteiligt er sich wenns ihm paßt, gibt aber meistens ganz konfuse Dinge zum Besten, sodaß ihn heute niemand mehr ernst nehmen kann. Und das scheint mir eben sehr schlimm zu sein, daß man ihn nicht ernst nehmen kann, oder besser: daß man nicht weiß, wo man ihn ernst nehmen muß und wo die lustige Seite beginnt. Es gibt bei ihm keinen Unterschied. Auch er ist einer von den wenigen Buben, die mir schon begegnet sind, die ich nicht fassen kann. Und wenn ich noch glaube, daß ich ihn irgendwo habe, wupp, schlüpft er mir wieder davon. Die häuslichen Verhältnisse sind denkbar ungünstig. Vater und Mutter lebten lange getrennt, sodaß die Mutter ihre vier Kinder mühsam durchschleppen mußte. Auch die Mutter ließ dieselben Klagen laut werden wie ich. Was soll ich tun? Soll ich den Knaben noch länger unter uns weilen lassen, wenn ich mir doch täglich sagen muß: dem Anton kann ich nicht helfen. Ihm bin ich nichts. Auch hier habe ich versagt.

Und das ist das Schlimmste, daß man gerade da versagt, wo man das Gefühl hat, am nötigsten zu sein. Daß man gerade da nicht helfen kann, wo man spürt: wenn irgendwo Erziehung notwendig und sinnvoll ist, dann bei diesem Kind. Aber damit man einem solchen Kind helfen kann, muß man den Zugang zu ihm finden. Und der ist nicht immer so leicht zu entdecken, denn er ist eben oft durch die mannigfachen Erlebnisse verschüttet und zugedeckt. Wie ihn finden?

Man hat uns am Seminar, das ich nun freilich schon 14 Jahre verlassen habe, sehr viel gelehrt. Wir lernten mit Logarithmen jonglieren, wir lernten chemische Formeln von respektabler Länge, wir lernten Blümchen in ihre feinsten Teile zerlegen, wir lernten Schillersche Gedichte ausdeuten, wir lernten auch, daß man im Unterricht vom Leichten zum Schweren übergehen müsse u.s.w.

Aber mir will doch scheinen: wir lernten zu wenig hineinsehen in kindliche Seelen. Man sagte uns nicht, wie man mit schwierigen Kindern umgeht, wie man sich den Weg zu ihnen bahnt. Gewiß, man kann das nicht einfach sagen, man kann da nicht irgend ein Rezept erteilen. Aber man hätte uns doch wohl mehr in praktische Psychologie einführen sollen, man hätte uns an Beispielen Winke geben sollen, damit wir gewußt hätten, wie man diese größte und schwerste Aufgabe unseres Berufes etwa anpacken könnte. So aber muß man durch eigene, bittere Erfahrungen das Primitivste sich selbst erarbeiten. Nie wird ja ein Lehrer mit ganz schwierigen Kindern, wenn er eine Schulklasse von mehr als 25 Kindern hat, allein fertig werden. Aber man sollte doch wenigstens bei einfacheren Fällen nicht gleich unfähig vor seiner Aufgabe stehen.

Ich weiß nicht recht, wie es heute in den Seminarien hinsichtlich der psychologischen Schulung der angehenden Lehrer aussieht. Ich vermute: sehr viel besser. Denn das ist für mich gewiß, daß eine viel gründlichere psychologische Schulung der Lehrer notwendig ist, als wir sie erhielten. Ich möchte damit durchaus nichts gesagt haben gegen unsern Lehrer der Psychologie. Er gab uns sicher sein Bestes. Aber die heutigen Anforderungen, die wir an einen Lehrer stellen müssen, sind größer. Also: vermehrte, psychologische Schulung. Aber, und ich möchte dieses Aber deutlich unterstreichen, diese Schulung darf nicht ausschließlich auf der Schulbank geschehen, sondern sie hat in der Praxis, das heißt im Umgang mit lebendigen Menschen, im Umgang mit Kindern zu geschehen. Nicht eine trockene Bücherpsychologie braucht der Lehrer, sondern eine lebenswarme Menschen- und Kinderpsychologie. Das scheint mir die vornehmste Forderung moderner Lehrerbildung zu sein. —

Vielleicht aber sind uns diese schwierigen Kinder zugesellt, damit wir immer wieder unsere eigene Unzulänglichkeit erkennen und uns bestreben, sie zu überwinden.“ W. Schd.

\*

„... Später, d.h. an meiner jetzigen verhältnismäßig leichten Schule, empfand ich als die größte Schwierigkeit gelegentlich auftauchende Schwererziehbare. Ich erinnere mich im ganzen an zwei solcher Schüter, die meine Aufgabe ausserordentlich erschwerten und auf die ich nie wesentlichen Einfluß gewann. Ich führte einen aussichtslosen Kampf mit ihnen, bis ich durch ihre Promotion erlöst wurde...“

M. S. (Lehrerin).

\*

„Eine der vielen Antworten auf die Frage „Wodurch der Lehrer in der Schule am meisten gehemmt wird“ liegt unzweifelhaft in den Schwierigkeiten, welche die Schüler bereiten. Es würde hier zu weit führen, alle Gruppen der schwierigen Schüler und ihre Uebel, welche den Lehrer oft bis zur Verzweiflung treiben, aufzuzählen. Ich greife deshalb in diesem Zusammenhange nur das faule Kind heraus.“

Viele Kinder sind faul, weil sie die nötige Kraft zur verlangten Arbeitsleistung nicht mehr aufzubringen vermögen. Schleichende Krankheiten, Rachenmandelwucherungen, abwegiges Sexualleben, dauernde Ueberbürdung mit Arbeit, falsche und ungenügende Ernährung, nicht erkannter oder nicht geduldet Schwachsinn können die Ursache hiezu sein.

Man trifft aber in der Schule auch faule Kinder an, welche körperlich gesund sind und bei denen ein Intelligenzman-

gel nicht in Frage kommen kann. Die Ursachen dieser Erscheinungen liegen in falschen Erziehungs- oder Umweltseinflüssen, insbesondere während der Kleinkindzeit. Vielleicht wurde der jedem körperlich und seelisch gesunden Kleinkind inwohnende Tätigkeitstrieb nicht, oder ganz falsch befriedigt, vielleicht wurde das Kind mit Liebe überernährt oder schuldlos brutal vergewaltigt. Die Folge davon ist, daß solche Kinder schon am ersten Schultage seelisch oft schwer leidend in die Schule eintreten. Manche von ihnen zeigen sich von der ersten Schulstunde an gleichgültig und faul, bei andern genügt irgend ein harmloses Erlebnis, um sie für die Schularbeit faul zu machen, andere wieder bekämpfen unbewußt im Lehrer den brutalen Vater und sind aus diesem Grunde faul. Vom Lehrer (Spezialklasse ausgenommen) wird aber verlangt, daß alle die ihm anvertrauten Schüler das vorgeschriebene Lehrziel mehr oder weniger erreichen. Ist ihm das nicht möglich, wird er von der Schulbehörde und den Eltern oft als nicht vollwertiger Lehrer taxiert, insbesondere von den letztern nicht selten auf recht unschöne Art und Weise bekämpft. Der Lehrer allein ist an Allem schuld, niemals ihr Kind oder gar sie selbst.

Gewiß gibt es in der Schule Kinder, die sich gelegentlich langweilen, vielleicht wollen sie sich auch infolge einer harmlosen Laune einmal einwenig wichtig machen. Bei ihnen genügt ein ernstes, konsequentes Wort, ein Bißchen „muß“, oder ein Appell an das Ehrgefühl, vielleicht muß man auch nur Interesse am Stoff wecken, um sie fleißig zu machen. In vielen Fällen werden solche Kinder schon dem Lehrer zu lieb fleißig. Ist aber die Faulheit des Kindes die Folge einer seelischen oder körperlichen Krankheit, genügen solche Mittel nicht. Da nun auch diese Kinder das Lehrziel voll erreichen müssen, fühlt sich der heilpädagogisch nicht gebildete Lehrer gezwungen, schärfere Maßnahmen zu ergreifen. Nach und nach wird er solchen Kindern gegenüber gehäßig eingestellt und verbittert dieselben dadurch und durch verschiedenerlei Strafen, die er für nötig hält, immer mehr, sodaß der Kampf gegen die Faulheit zum dauernden Kampfe wird, der die Nervenkraft des Lehrers vorzeitig erschöpft und denselben oft der Verzweiflung nahe bringt.

Ähnliches könnte in entsprechend angewandtem Sinne auch von vielen andern erworbenen oder anlagebedingten Kinderfehlern gesagt werden. Wir denken da insbesondere an die Kinder, die lügen und stehlen, dann an die Trotzigsten, die Widerspenstigen, die Ungehorsamen, die Frechen, die Aengstlichen, die Hanswurstigen, die Seufzenden, die Scheinbraven, — an jene andern Kinder, welche mit der Schule Schritt halten sollten, aber intelligenzschwach sind, — oder an diejenigen, die zwar genügend Intelligenz aufweisen, aber rasch und stark ermüden oder infolge sog. Tagträumen in der Schule stets geistig abwesend sind und aus diesem Grunde ihr Lehrziel nicht erreichen.

Tatsache ist, daß in der Schule nicht nur bereits schon krank eingetretene Schüler, sondern auch Lehrer schwer geschädigt werden. Solchen Mißständen in der Schule kann aber nur wirksam entgegengetreten werden, wenn die Lehrer künftig eine ausreichende heilpädagogische Aufklärung erhalten. Ungerecht ist es, wenn vom Lehrer in der Schule verlangt wird, daß er z. B. ein an Psychosen oder an Neurosen leidendes Kind günstig beeinflussen könne, wenn er von diesen Worten seiner Lebtag noch nie etwas gehört hat. Man spricht heute soviel vom Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Könnte nicht gerade in dieser Hinsicht der Lehrer unendlich segensreich wirken, wenn er in der Lage wäre, die unwissenden Eltern wenigstens soweit aufzuklären, daß schwer seelisch leidende Kinder einer fachmännischen Beratung zugeführt würden?“

N. F.

\* \* \*

Ehe wir uns nun im Folgenden dem Problem der psychologischen Lehrerbildung zuwenden, müssen wir Eines zum Vorneherein feststellen: Auch die denkbar beste psychologische Vorbildung würde uns nie zu einem restlosen Verstehen der Kinderseelen befähigen. Solches Verstehen ist in der Hauptsache überhaupt nicht erlernbar, es ist weitgehend Sache der Einfühlung, der Intuition (d. h. der unreflektierten Schau, der unmittelbaren Einsicht).

Aber auch die Intuition beseitigt nie alle Schranken des Verstehens. Auch im Erfassen der Menschen, die uns am intimsten verbunden sind und die in ihrem Wesen eine maximale Verwandtschaft zu unserer eigenen seelischen Natur aufweisen, gibt es unüberschreitbare Grenzen. In aller Erkenntnis eines anderen Menschen bleibt stets noch ein Mysterium, ein geheimnisvoller Rest. Daß wir einen fremden Wesenszusammenhang nie restlos erschauen können, darin kommt eben die Tatsache zum Ausdruck, daß wir als Einzelwesen in unser Ich hinein verbannt sind und alles Du nur soweit verstehen können, als wir darin unsere eigene Erlebnisweise wieder finden. Unsere schicksalhafte Isoliertheit als Individuen bedingt Grenzen der „Identifikation“ (der völligen Einfühlung) und damit grundsätzlich auch Schranken jedes Verstehens anderer Menschen.

So sehen wir: Die unmittelbare Einfühlung (Intuition) ist nicht das absolute Erkenntnismittel (ein solches gibt es nicht), — aber sie ist doch die wichtigste Brücke ins Reich fremder Seelen.

Man begegnet vielfach der Auffassung, die Fähigkeit des intuitiven Erfassens anderer Menschen sei eine angeborene Begabung, — der eine Mensch habe das mehr und der andere weniger, es handle sich da durchaus um ein Geschenk des Schicksals und nicht um eine entwicklungsfähige Anlage.

Das ist sicherlich nur bedingt richtig. Gewiß ist die Fähigkeit zur Intuition ein stückweit etwas Gegebenes wie etwa die Musikalität. Es gibt Menschen, die außerordentlich wenig davon mitbekommen haben, denen jede andere Seele ein Buch mit sieben Siegeln bleiben muß, — sie sollten nicht Berufserzieher werden.

Da aber, wo die Fähigkeit der Einfühlung als Anlage einigermaßen deutlich vorhanden ist, kann dieselbe entwickelt werden. Das wird uns ohne Weiteres klar, wenn wir uns überlegen, durch welche seelischen Faktoren die Einfühlungsgabe begünstigt und gesteigert wird. Wir denken hier nun wieder im Besondern an die seelische Haltung der Erzieher:

Einführendes Verständnis wird einerseits möglich durch eine gewisse Hingabe an den andern Menschen, durch eine auf Selbstvergessenheit beruhende Anteilnahme am seelisch-geistigen Gedeihen Anderer. Solche Hingabe beruht auf einer weitgehenden „Sachlichkeit“ des Charakters, d. h. auf starker kultureller Objektivierung der eigenen Interessen. Sie ist umso fruchtbarer, je reifer unsere innere Freiheit geworden ist und je mehr

wir mit unseren eigenen Entwicklungsnoten, mit unseren „Komplexen“ (fixierten subjektiven Gebundenheiten) fertig geworden sind.

Die andere Grundvoraussetzung für ein intuitives Verstehen der Kinder liegt in einer bestimmten Kindlichkeit unseres Gemütes. Wir verstehen darunter jene Seelenhaltung, die uns allen im neuen Testament so dringend empfohlen wird: „... so ihr nicht umkehret und werdet wie die Kinder ...“. Gemeint ist damit jene Schlichtheit, Geradheit und Heiterkeit des Wesens, wodurch es uns möglich wird, die Kinder als Menschen ganz ernst zu nehmen und ihrer Gläubigkeit und Einfalt nahe zu bleiben.

So ist die Fähigkeit der verstehenden Einfühlung in die Kinder weitgehend das Resultat unserer selbst-erzieherischen Bemühungen. Je selbstloser und harmonischer wir werden, desto besser gelingt uns solch intuitives Verstehen. — Aber auch eine besondere, hingebungsvolle Anstrengung im einzelnen Falle bringt uns weiter: Es ist gut, wenn sich der Lehrer von Zeit zu Zeit ganz bewußt Rechenschaft gibt, welche Kinder seiner Schule ihm verhältnismäßig fremd sind, welche

ihm nicht „liegen“, welchen er mit geringer Sympathie gegenübersteht. Und dann tut er gut daran, sich gerade mit diesen Kindern vermehrt zu beschäftigen, innerhalb und außerhalb des Unterrichtes. Das Resultat wird dann fast immer dies sein, daß er dabei menschliche Wesenszüge entdeckt, die ihm vorher verborgen waren, — seelischen Reichtum (auch noch bei relativ primitiven und geistig schwach differenzierten Charakteren), durch dessen Innwerden Interesse und Sympathie diesen Kindern gegenüber segensvoll wachsen müssen.

Unsere Fähigkeit der Einführung ist unser tauglichstes Mittel zum Verständnis anderer Menschen. Daneben kommt allen Weisheiten psychologischer Theorie nur die Bedeutung von Krücken zu. Aber jenes unmittelbare, intuitive Erkennen hat seine in unserer ganzen menschlichen Unzulänglichkeit begründeten Grenzen, deshalb sind wir auf die Krücken des theoretischen, des reflektierenden Erkennens angewiesen. Und deshalb sind gerade wir Lehrer auf die Orientierung an den Ergebnissen wissenschaftlicher Psychologie angewiesen. — (Im nächsten Heft soll deshalb von den Erfordernissen der psychologischen Schulung der Lehrer die Rede sein).

W. Sch.

## Der moderne Schulinspektor.

Eine Artikelreihe.

### 4. Votum.

#### L'Éducation nouvelle et la réforme de l'inspection.

Par Dr. R. Dottrens, Directeur des études pédagogiques au Département de l'instruction publique de Genève.

Le problème de l'inspection ou, pour mieux dire, du contrôle de l'enseignement est rarement abordé dans les ouvrages et les revues pédagogiques. A la demande de la rédaction que je remercie d'ouvrir ici un débat sur cette question, j'expose brièvement un certain nombre de thèses, à titre d'introduction. La place me manque pour développer comme il le faudrait mes affirmations: je renvoie le lecteur à mon livre. \*)

1. L'éducation qui prépare l'individu à la vie collective, moyen par lequel se transmettent, de génération en génération, les acquisitions du passé proche ou lointain, ne saurait avoir d'autres fins que celles de la vie sociale elle-même.

La fin suprême de la vie sociale, c'est le progrès, la civilisation par lequel il se constate, par quoi, il faut entendre la tendance à une unité organique meilleure de la vie collective, une solidarité de plus intentionnelle

et de plus en plus effective entre les individus et les groupes sociaux.

La fin sociale de l'éducation c'est une adaptation aussi satisfaisante que possible de l'individu à la vie dans un milieu donné, en tenant compte des tendances évolutives de ce milieu. C'est la formation de la personnalité humaine, par quoi nous entendons le caractère moral, en vue d'intégrer mieux l'individu dans la société et d'assurer le développement de celle-ci: développer l'individu, faire progresser la société; former des personnalités plus riches pour les mettre au service d'une société meilleure qu'elles tendront à réaliser. Tel est pour nous le but de l'éducation qui prend en considération les aspirations les plus hautes de la conscience humaine pour en constituer la réalité de demain.

2. L'éducation doit libérer l'individu et lui donner les moyens de s'adapter aux formes nouvelles d'existence que l'évolution fait naître. Si le but de l'éducation n'est pas d'uniformiser les individus mais de les rendre capables d'initiative et de critique intelligente, de les amener à concevoir des formes meilleures de vie individuelle et sociale, elle ne peut employer la contrainte.

La contrainte est le moyen d'une éducation traditionnaliste, tournée vers le passé. Elle empêche la formation de la personnalité puisqu'elle impose aux jeunes les conceptions des anciens. Seule une éducation

\*) Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1931.