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: 18 (1945-1946)

Heft: 5

Artikel: Vorbeugen - ein Hauptanliegen der Erziehung

Autor: Meng, H.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851038

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: 19.07.2025

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

die Autorität des angeblichen Lehrers willenlos.

Nachdem der Mann Heidi noch eingeschärft hatte, vor Ablauf einer Viertelstunde die Wohnung nicht zu verlassen und mit niemandem über den Vorfall zu reden, entfernte er sich. Er wurde erst viele Monate später auf Grund des von der Schülerin gegebenen Signalementes und der von der Mutter leider viel zu spät erstatteten Strafanzeige als Täter indentifiziert.

Kommentar: Der Fall ist typisch dafür, wie leicht es immer wieder Sittlichkeitsverbrechern gelingt, auch unverdorbene, guterzogene, intelligente Kinder gefügig zu machen, um sie zu missbrauchen. Die Unterordnung des Kindes unter den Willen des Erwachsenen, besonders wenn es sich bei diesem um eine wirkliche oder vermeintliche Autoritätsperson handelt, ist in der Regel so gross, dass das Kind aus diesem „Autoritätsglauben" heraus sich zu Dingen hingibt, zu denen es sonst nach Herkunft und Erziehung niemals fähig wäre.

Im vorliegenden Falle blieb es bei einer verhältnismässig leichten unzüchtigen Handlung. In der nächsten Nummer soll ein Fall dargestellt werden, wo dieser „Autoritätsglaube" die Voraussetzung für viel schwerere Sittlichkeitsverbrechen war.

(Fortsetzung folgt)

Vorbeugen — ein Hauptanliegen der Erziehung

Von Dr. H. Meng

Vorbemerkung: Vor kurzem erschien unter dem Titel: „Zwang und Freiheit in der Erziehung" (240 S. Verlag Hans Huber, Bern. Leinen Fr. 14.20) ein Buch von Dr. Meng, Lektor für Psychohygiene an der Universität Basel, auf das wir nicht genug hinweisen können. Es gehört wirklich in die Hand jedes Jugendbildners, jedes Lehrers, jedes Erziehers. Unser Mitarbeiter H. Fürst, Kerzers, den wir um eine Besprechung baten, schreibt darüber:

„Man kann heute hören, so oft man will, nach diesem Kriege werde es anders gehen, der Materialismus habe versagt, eine geistige Macht werde die Führung übernehmen, sozusagen automatisch. Die guten Leute stellen sich vor, dann werde alles von selber besser werden. Davon, daß sie selber Materialisten sind und in ihnen selber eine geistige Macht die Führung übernehmen muß, haben sie keine Ahnung. Die Vorherrschaft des Geistes will erkämpft, erstritten sein. Der Geist der Liebe, der Freiheit und Gerechtigkeit muß an Stelle des Ungeistes der Macht, des Zwanges und des Krieges gesetzt werden. Das ist die Aufgabe der Nachkriegszeit, vor allem eine Aufgabe der Erziehung. Noch nie ist die Macht der Erzieher größer gewesen! Wenn man es aber mit dem ‚Teufel' zu tun hat, dann muß man ihn zuerst kennen lernen. Wenn man den ‚Teufel' als Versucher erkennt und seine Angebote zu beurteilen versteht, ist es wesentlich leichter seine Kräfte produktiv zu transformieren, als wenn er gefürchtet wird. Es kann sich nicht darum handeln, die Kräfte, die sich heute im Bösen auswirken, zu vertreiben, das wäre ein aussichtsloses Unterfangen, sondern sie zum Guten umzuleiten. Darin liegt der grosse Vorteil dieses Buches: Es setzt nicht einfach Ziele, an solchen hat es nicht gefehlt, sondern es geht den vielfältigen Ursachen nach, warum bis heute nicht mehr erreicht worden ist. Gerade die Erkenntnis der tieferen Gründe, warum eine entschiedene Schulreform bis heute nicht möglich geworden ist, läßt in uns die Hoffnung erstehen, daß die Bestrebungen der Schulreformer der letzten Nachkriegszeit in der kommenden in einer der Wirklichkeit besser angepaßten Form weiter geführt werden. Für den um diese Probleme Interessierten ist es direkt ein Genuß zu verfolgen, wie das gestellte Thema in immer neuen Aspekten behandelt wird, immer in Verbindung mit den eigenen und den Erfahrungen und Ansichten der Erzieher, Dichter und Denker fast aller Zeiten und Sprachen. Das Namenregister weist bei hundert Autoren auf, die zum Teil mehrfach zitiert werden. Besonders wertvoll ist auch das Sachregister am Schluß des stattlichen Bandes, der in nicht überbietbarer Fülle sagt, was die Wissenschaft zu diesem Thema beizutragen hat."

Wir freuen uns, dank des Entgegenkommens von Autor und Verlag in der Lage zu sein, den SER.-Lesern nachfolgend ein ausgewähltes Kapitel zur Kenntnis bringen zu dürfen.

*

Psychologie und Pädagogik haben die Grundlagen für überlegte Erziehungsmethoden geschaffen und damit es unternommen, einzelne im Sinne Dostojewskys „dem Verstand unlösbare Fragen" zu beantworten. Der bewusste Sinn der Erziehungsstrafe kann nicht Rache und Vergeltung sein, der unbewusste nicht Genugtuung für gekränkte Eitelkeit, Bequemlichkeit und leichte Erziehungsarbeit, sondern die sittliche Läuterung und Reifung der Persönlichkeit. Die Strafe, auf die — so wie die Dinge liegen — heute noch nicht verzichtet werden wird, kann nur dann zum Erziehungsmittel werden, wenn in der menschlichen Natur eine Bereitschaft zur Sühne und zu innerer Anerkennung der eigenen Schuld bereits besteht oder sich entwickelt. Ohne aktive Teilnahme des Gestraften versagt jede Strafe. Sie setzt als Agriffsstelle für die Erzieher eine Vorform des späteren Gewissens voraus, ein bereits gut funktionierendes kindliches Gewissen. Je autonomer allmählich die Selbstdisziplin und die innere Verpflichtung zu eigener sittlicher Reifung werden, um so wirksamer kann eine Strafe als Erziehungsmittel sein.

Weniger das bewusste als vor allem das unbewusste Erleben entscheidet über die Wirkung jeder Strafe, auch für die Prägung des Charakters. Die Psychoanalyse konnte zeigen, dass die Gefühlsbeziehung innerhalb einer Paargruppe, wie Erzieher und Kind, Fundament und Quelle der Entwicklung am Andern ist. Wenn Kind und Erzieher nicht ein Stück echter Liebe verbindet, fällt die Strafe auf unfruchtbaren Boden. Dass das Kind unter dem Druck der Umwelt darauf verzichtet, triebhafte Wünsche sofort oder rein egoistisch zu befriedigen, genügt nicht. Das blosse Aufgeben seiner Freiheit wandelt sich in Selbstbeherrschung, Pflichtgefühl und innere Disziplin erst dadurch, dass eine seismogra-

phische Empfindlichkeit für Lob und Tadel dank eines Verinnerlichungsprozesses in das Gewissen um- und eingebaut wird. Das Resultat dieses Reifungsprozesses ist eine entsprechend starke Empfindlichkeit gegenüber den Forderungen des Gewissens und eine weit geringere Abhängigkeit vom moralischen Urteil der Aussenwelt.

Wir erwähnten, dass das Vorgehen nach dem Prinzip „Gebranntes Kind scheut das Feuer" mehr eine Dressur sei, die in den frühen Lebensjahren bei manchen Kindern unvermeidlich ist. Sie ist eigentlich keine Strafe, man könnte sie „Naturstrafe" nennen. Von Strafe spricht man erst, wenn die durch die Umwelt erzwungene Realitätsanpassung vom Gewissen verinnerlicht ist. Jetzt kann sich das kulturelle Luststreben auch auf das ursprüngliche Streben nach Leistung und Genussfähigkeit im Sinne der reifen Menschen erstrecken. Der Weg zu diesem Erziehungsziel wird in dem Mass ohne Zufügung von Strafe — als bewusst zugefügtem Uebel — zurückgelegt werden können, in dem das Kind in der Identifizierung mit den autoritativen Erwachsenen und mit den eindrucksvollen Geschehnissen in der Umwelt zu seinem eigenen Richter wird.

Wir kennen Individuen, die während der Schulzeit weder durch Güte und Belohnung, noch durch Strenge und Strafe diszipliniert werden konnten. Soweit nicht Vererbung im Vordergrunde steht, waren Erziehungsfehler und Milieueinflüsse der Frühkindheit daran schuld. Es haben jene Erwachsenen versagt, von denen das Kind Autorität und Liebe benötigt hätte. Es ist für Schule und Elternhaus später nicht mehr leicht, jenes Stück Hemmung und Reflex nachzuholen, dass in der Frühkindheit mit geringem Zwang hätte mobilisiert werden sollen. Körperstrafe ist für das Einschleifen von Hemmungen und Reflexen nachweislich nicht notwendig, sondern geradezu ein falsch gewähltes Mittel, wie unter anderem Hagenbeck an Tieren beobachtete, und wie es neuerdings auch die Untersuchungen Hediger s bestätigen. Wir wiederholen, was früher schon angedeutet wurde: Nach den Erfahrungen in Familien- und Kindergruppen, welche Erziehungsmassnahmen, wie kurze Isolierung des Kindes, zeitweiligen Liebesentzug, Ablenkung, Spiel und Arbeit anwenden — letztere vor allem nach Grundsätzen von Montessori — genügen diese Mittel, um jenes Stück gesunder Angst zu mobilisieren, das der Mensch braucht, um Gefahren zu begegnen und ein normales Gefühl für Schuld zu erzeugen. Bei diesem Vorgehen lässt sich die Provokation von neurotischer Angst durch Strafen vermeiden, wenn nicht das Kind schon an und für sich neurotisch ist. Neurosen erschweren die Verwandlung von Schuldgefühl in Pflichtgefühl. Das eingeschüchterte neurotische Kind wird vielleicht „brav" und „artig", aber es fehlt ihm der eigene Antrieb zum autonomen sittlichen Handeln. Gerade die Körperstrafe bringt immer wieder die Gefahr, Urangst und Urhass so stark in Bewegung zu setzen, dass die Liebesbindung, die die Erziehungsfähigkeit des Kindes gewährleistet, unterbrochen oder geschädigt wird.

Die Anlässe zum Strafen werden nicht selten vermehrt durch unbewusste, vom Kind aber doch wahrgenommene Schwankungen in der Stärke der Bindung zwischen Erzieher und Kind. Uninteressiertheit des Lehrers am Kind, am Lehrgegenstand und an der Arbeitsleistung des Kindes, Mangel an Humor reizen den Heranwachsenden zum Begehen von Verfehlungen als Einzelner und als Mitglied einer Schulklasse. Ihre Vermeidung ist wichtig, um „Strafsituationen" vorzubeugen. Das ist mit grosser Umsicht zu bewerkstelligen, da im Elternhaus und in der Schulklasse verschiedene Interessen Einzelner zusammentreffen. Ihre richtige Bewältigung erleichtert die Disziplin und verringert die Straffälligkeit auch im Elternhaus.

Eigentlich soll die Strafe im Dienste der Prophylaxe von anderen Erziehungsmassnahmen gelöst und nur als Nothandlung zugelassen werden. Die Verwirklichung solcher vorbeugenden Erziehungsmassnahmen statt des Strafens wird bei der engen Verflechtung von Schule, Elternhaus und Staat erst dann möglich sein, wenn alle oder die meisten Menschen, die als Erzieher funktionieren, selbst erzogen sein werden. Das erfordert Takt, Verstand und seelische Reife, ferner Selbstbeherrschung und Verantwortung für die heranwachsende Generation. Gute Ordnung bei den Kindern setzt beim Erzieher Bindung und Distanz, Selbstachtung und Fremdachtung voraus. Es kommt schliesslich darauf an, ob das Verhalten des Erziehers ein vernunftbeherrschtes, rationales ist oder ein triebbeherrschtes. Nicht Freiheit oder Zwang, sondern rationales oder irrationales Verhalten ist die Frage. Die Anstrengungen, die oft seitens der Erzieher gemacht wurden, haben — das gilt besonders von der Lehrerausbildung — vorwiegend dem Erwerb eines bestimmten Wissens gegolten. Wer sich darüber ausweisen konnte, wurde für fähig erachtet, es der Jugend mitzuteilen. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass damit nur ein Teil der Aufgabe gelöst ist. Die Fähigkeit des Lehrens als solche ist eine sehr eigentümliche Gabe, noch viel grösser aber ist die, Menschen unter Führung sich selbst formen zu lassen. Der Lehrer hat die besondere Aufgabe, Fähigkeiten, die schlummern, hervorzulocken, auch in sich selber. Tatsächlich haben die Erfahrungen — z. B. die von Heinrich Jacoby — an sogenannt Unbegabten gezeigt, wie schöpferische Kräfte im Kind und im Erwachsenen ohne Zwangsmethoden lebendig gemacht werden können. Sie ausnützen, erleichtert die Lösung der Aufgaben des technischen Zeitalters, befähigt auch dazu, den einseitig entwickelten Verstand in den Dienst des Wirklichkeitsbewusstseins zu stellen. In ihm sind die Welt, wie sie ist, und die Welt des Unbewussten, wie sie wirkt, lebendig. Ein Lehren, das aus diesem Bewusstsein ersteht, kann die zukünftigen Aufgaben klar erfassen: der Lernende soll einer Kultur nahegebracht werden, die Teil seines eigenen „Höheren" ist und zu der ein Weg von seinem eigenen „Niederen" führt.

Dieser Weg lässt triebhafte Tendenzen, die leicht zur Straffälligkeit verführen, in den Dienst einer produktiven Entwicklung überleiten. Allerdings bedarf es — wie unter anderen Pestalozzi immer wieder betont — eines wahrhaftigen Modells in der Praxis von Gemeinschaft und Staat. Versagen beide, wird die Straffälligkeit der Teilhaber steigen. Für die Prophylaxe der Straffälligkeit ist eine geordnete Trieberziehung entscheidend. Es ist nötig, die Sublimierungsfähigkeit der Triebe dadurch zu erleichtern, dass man den Trieben erlaubte Befriedigungen gewährt. Es muss ferner Gelegenheit zur Opposition und Aggression gegeben werden. Die Strafe kann auch als Anlass zur Aggression aufge-

fasst werden, in der der Erwachsene, der dem Kind Aufgaben stellt, und das Kind, das sich gegen sie wehrt, einander feindlich gegenüberstehen. Die im Heranwachsen des Jugendlichen aktivierte Gefühlsbeziehung zu den Eltern und der Eltern zum Kind, die Liebesbildung („Uebertragung" früherer Gefühlserlebnisse auf spätere Rapportbildungen im Sinne Freuds) ist vor allem dann für das Reifwerden fruchtbar, wenn wirkliche Liebe der Aggression beigesellt ist. Weil längerdauernde schwere materielle Not die Befriedigung der Triebansprüche zu sehr hindert, werden in Bevölkerungsschichten, die unter starkem sozialem und wirtschaftlichem Druck leben, mehr Gelegenheitsverbrechen begangen als in andern Schichten, vor allem gilt dies, wenn Alkoholismus mitwirkt.

Ungenügende Möglichkeit zur Befriedigung von selbstverständlichen Bedürfnissen, deren Erfüllung die Lebensfreude und damit die Fähigkeit zur Bewältigung von Not steigern, stellt die Strafwirkung in Frage. Eine „Bestrafung" wird erzieherisch versagen, ja Verbrechen provozierend wirken, solange die Lebensbedingungen dieser Bevölkerungsschicht nicht geändert werden. Die soziale Struktur und die seelische Verfassung einer Schicht wirkt sich selbstverständlich auf die Kinder aus. Dass auch die Humanisierung der Strafe durch äussere Verhältnisse erzwungen wurde und nur in einem geringen Mass durch eine gütigere Stellung zum Verbrecher, beweist die Geschichte. Wo der die Gesellschaft schädigende Mensch für sie dennoch als Lebender wertvoll war — z. B. nach dem Dreissigjährigen Krieg —, schonte ihn die Justiz, die vorher auch bei geringstem Anlass töten liess. Leibes- und Lebensstrafen wurden ersetzt durch Arbeitszwangsmassnahmen in Zuchthäusern. Der Dieb, der in China mit seinen grossen Menschenmassen Gefahr läuft, hingerichtet zu werden, musste in Europa im Mittelalter im Zucht- und Arbeitshaus jahrelang für die Gesellschaft Arbeit leisten.

Die Wandlung der Strafe hängt daher wesentlich von der Wandlung seelischer, ökonomischer und sozialer Verhältnisse und von der dadurch bedingten Möglichkeit zum Kultiviertwerden ab. So ist es auch beim Jugendlichen. Vieles ist nicht Sache des guten Willens, sondern des Könnens, des Reifseins auf einer bestimmten Altersstufe und der Wandlungsfähigkeit der Triebforderungen, die in jedem Menschen nach Befriedigung streben. Die Agressionsnatur des Menschen ist kein Uebel. In ihrer Disposition liegt das Positive: die Fähigkeit zur Bildung eines starken Ich und Gewissens als Gegenspieler der Triebe. Der Erzieher hat sich an die — oft übersehene — Tatsache zu gewöhnen, dass im Prozess der Reifung eines Kindes auch dessen Aggression und Hass untergebracht werden müssen und dasss es das Nächstliegende für das Kind schuldig macht, gerade weil es normal ist. Die Folge ist, dass es selbstquälerisch und überstreng wird. Mit den geschärften Sinnen und der Intuition eines Naturmenschen beobachtet das Kind, was der Erzieher in Hassituationen macht, ob der Erzieher selbst ihnen gewachsen ist.

Das Kind ist enttäuscht, wenn sich der Erzieher nur wehrt und richtet, statt zu erziehen, mehr an die Vermeidung von eigener Erziehungsnot denkt, als an Bewältigung der Not des Kindes. Der Heranwachsende lehnt sowohl jene Erzieher ab, die aus Güte und Mangel an Autorität zum Kind werden, als auch solche, welche in der Befriedigung des Grausamkeitstriebes zu Tyrannen werden. Schwäche des Charakters, Ungeduld und Kurzschlussreaktionen sind bei starkem Ausmass archaische Durchbrüche, immer aber Zeichen der Unreife des Erwachsenen. Ob der Erzieher beherrscht und sachlich richtig vorgehen kann, hängt vor allem davon ab, ob sein eigenes Triebleben normal und ob sein Liebesleben geordnet ist.

Statt aggressiv und destruktiv auf Aggression und Destruktion des Kindes zu antworten, muss das Zähmen der Triebe im Mittelpunkt der vorbeugenden Straferziehung stehen. Die Zähmung der Triebe des Tieres hat den Beweis erbracht, dass das rein Tierhafte gebändigt werden kann, ohne dass Aggression durch Körperstrafe und Racheaktionen verewigt wird. Es droht sonst latent der Angriff auf die Erzieher in Situationen, in denen Tier oder Kind Gelegenheit zu einem Ausbruch haben, weil sie für einen Augenblick mächtiger sind als der Partner.

Wenn man sagt, dass Not beten lehrt, kann auch gesagt werden, dass sie fluchen lehrt. Das Kind begehrt in seiner Notsituation mehr als Hilfeleistung für den Augenblick. Es verlangt als reifendes Wesen ein Stück Erfahrung, damit es bei künftiger Not sich selbst helfen kann. Kommt keine Hilfe, so reagiert das Kind mit Angst, Fluch und Hass. Das Beispiel des Erziehers im Strafen oder Nichtstrafen wird zum Modell künftigen Verhaltens.

Die Notsituationen weisen uns nochmals auf das Problem der Disziplinierung der Schulklasse unter dem Gesichtspunkt der Straffälligkeit hin. Die gesellige Entwicklung im Tierreich und bei den Menschen lassen gewisse Vergleiche zu. Wolfgang Köhler hat — auch für die menschliche Pädagogik — wichtige Beobachtungen an Menschenaffen gemacht. Sie zeigen, dass ein Angriff gegen ein einzelnes Tier eigentümliche Abwehrhandlungen der Gruppe provozieren kann.

„Bisweilen genügt schon ein unbedeutender Zwischenfall zwischen dem Menschen und einem Schimpansen, welcher diesen zum empörten Schrei gegen den Feind und zum Anspringen veranlasst — gleich geht es wie eine Welle von Wut durch die Gruppe und von allen Seiten eilen die anderen zum gemeinsamen Angriff. In dem momentanen Uebergreifen des Empörungsschreis auf alle Tiere, wobei sie einander zu immer wilderem Rasen zu steigern scheinen, liegt eine dämonische Kraft..... Sonderbar, wie tief überzeugt, man möchte sagen, moralisch überzeugt dieses Aufheulen der angreifenden Gruppe für Menschenohren klingt."

In der Masse können Faktoren führend werden, die auch das lebendige Kräftespiel zwischen Schülern und Lehrer beeinflussen. Zulliger vor allem hat die Wirkung der Massensituation in der Schule untersucht. In den Kindern — auch in den zeitweise undisziplinierten — findet der Lehrer Verbündete, die der Unordnung widerstreben und deren geschickte Ausnützung ihm von der Klasse oft nahegelegt wird. Er muss sie aber verstehen und darf die Verbündeten nicht aus Stolz zurückweisen. Nicht nur das Kind soll sich allmählich gegen die verführerische Macht von Lob und Tadel als Haupterziehungsmittel panzern, auch der Lehrer darf nicht der jeweiligen Reaktion unterliegen, die das schmeichelnde oder strafbedürftige Kind in ihm provoziert. Er ist dazu geneigt, wenn seine Selbstliebe gesteigert ist.

Es kommt auch vor, dass Lehrer aus Mangel an Selbsterziehung und Verkennen der Forderungen einer verstehenden Pädagogik dem Schüler die Rolle des Uebergeordneten einräumen. Häberlin berichtet von einem Lehrer, der stets vor dem Schüler oder vor der Klasse Abbitte leistete, wenn er einmal heftig gewesen war. Im Einzelfall kann es richtig sein, wenn der Lehrer objektiv-kritisch sein falsches Verhalten mit der Klasse bespricht.

Die Klassenmoral ist eine andere wie die Einzelmoral. Sie steht der Urmoral des Primitiven, aber unter bestimmten Umständen auch einer echten Kulturmoral nahe. Sie erlaubt zeitweise alles, was sonst verboten ist, oder verbietet alles, was im Alltagsleben dann doch erlaubt ist, wenn man, wie so oft, ein Auge zudrückt. Der Zündstoff, der eine Klasse in jene Situation hineintreibt, in der sie „straffällig" wird, entsteht gelegentlich deshalb, weil andere Entladungen erschwert oder unmöglich sind, oder weil der äussere Zwang völlig überspannt wird. Die Geschichte des englischen Schulwesens im 19. Jahrhundert enthält dafür drastische Beispiele. Allen und Williams berichten von der Rebellion der Winchester-Schüler, die die Schulgebäude zwei Tage lang „unter roter Flagge" besetzt hielten. Ein anderer regelrechter Schulaufstand musste mit Hilfe von zwei Kompagnien Soldaten mit aufgepflanztem Bajonett unterdrückt werden. Die Tür des Arbeitszimmers wurde dem Schulleiter in Rugby eingeschlagen, seine Bücher wurden verbrannt. — Die Beobachtung des Lebensschicksals von Individuen, die in Schule und Elternhaus praktisch ohne Strafe erzogen sind, ergibt häufig ähnliche Resultate, wie bei jenen Individuen, die oft und stark bestraft wurden. Beide Male bleibt die eigentliche Erziehungsaufgabe ungelöst. Distanz und Kontakt zwischen Erzieher und Erzogenem waren verfehlt; es misslang die pädagogische Plangestaltung im Sinne späterer Liebes-, Arbeits-, Verzicht- und Genussfähigkeit.

Die Technik einer dem Kind — und dem Erwachsenen — gerecht werdenden Erziehung ist schwer zu beschreiben. Der Versuch, lediglich durch milde und freundliche Mahnung das Kind, das immer wieder straffällig wird, zu erziehen, schlägt meist ähnlich fehl, wie dass gute Zureden bei erwachsenen Kriminellen. Es fällt immer wieder auf, dass Hysterische, Haltlose, Geistesschwache in ganz besonderem Mass für Zuspruch zugänglich sind, aber nach der Entlassung ebenso offen für Suggestionen entgegengesetzter Art. Nur wenn im Erziehungsprozess das Unbewusste miterzogen wird — durch Disziplinierung der Triebe, ohne ihre Kraft zu brechen — ist Aussicht, dass der Heranwachsende sich selber feit gegen soziale Aktionen und zum geistigen Verbündeten seiner Erzieher wird.

Nach Aristoteles empfing der Mensch die Hand, weil er den Geist empfing — vielleicht war es umgekehrt. Er spielt auf jene Tatsache an, dass die Menschenhand etwas völlig Neues in der Entwicklung der Lebewesen ist. Révész hat die Fragestellung einer gründlichen psychologischen Untersuchung (Die menschliche Hand, 1944) unterzogen. Er konnte zeigen: Wo der Mensch handelt, arbeitet, von seinen Erlebnissen Kunde gibt und mit seinen Mitmenschen in Kontakt tritt, ist die Hand mitbeteiligt. Seguin kommt auf Grund der beim Unterricht in Doppelhändigkeit gesammelten Erfahrungen zum Schluss, dass unsere verbrecherischen Neigungen und Gewohnheiten mit bewusster Handtätigkeit abnehmen. Warum stehen verhältnismässig nur wenig Menschen? Greifreflex wie Bewegungsdrang sind angeboren. Es bedarf komplizierter erzieherischer Aktionen und Erfahrungen, diesen Greifreflex zur beherrschten Greifhandlung und zur Greifhemmung zu entwickeln, körperliche Unruhe in Geduld und ehrliche, zielsichere Handlung überzuführen. Zur Trieb- und Gewissenserziehung, die nur gelingen wird, wenn das Kind sich auch gelegentlich sättigen darf am Unartigsein und unsozialen Handeln — sie sind Fermente zur Höherentwicklung — gehört es, die Bewegungsimpulse durch Spiel, Sport und Arbeit zu sättigen und zu befriedigen. Christoffel u. a. haben neuerdings die Bedeutung des Sportes für die Trieberziehung des öfteren hervorgehoben. Nur genügt Sport allein nicht, um „Unart" zu bekämpfen.

Belanglosigkeiten

Von Felix Practicus

Das Steckenpferd

Gemeint ist nicht etwa das „nebenamtliche" Steckenpferd, das Sammeln von Briefmarken, das Schachspiel, die Ausübung irgend einer handwerklichen Tätigkeit, die Bienenzucht, das Musizieren oder „Aehnliches", was noch unter den Begriff des „Steckenpferdes" fallen mag. Es gibt nämlich noch andere Steckenpferde; eine Art amtliche, solche, die man sogar, wenn auch meist nur zur Not, mit dem Unterricht selbst in Zusammenhang bringen kann und die dann meist ebenso kunstgerecht und sicher ebenso ausdauernd geritten werden, wie irgend ein anderes Steckenpferd.

Da hat ein Deutschlehrer eine besondere Vorliebe für das Schrifttum eines bestimmten Dichters. Er lässt daher auch seine Schüler dessen Werke lesen; immer und immer wieder greift er auf sie zurück und räumt ihnen eine Zeit ein, die in keinem Verhältnis zu ihrer Bedeutung steht. In der Geschichte macht es ein Lehrer gleich mit einer ihn besonders interessierenden historischen Gestalt, mit Cäsar, Wallenstein, Napoleon, oder er vertritt eine ganz bestimmte Geschichtsauffassung und zwingt seinen Unterricht unter deren Schlussfolgerungen auch dann, wenn die Schüler noch in keiner Weise reif zu solchen Betrachtungen sind. Beim dritten beherrscht irgend eine Theorie über die Volkswirtschaft den Rechnungsunterricht, und noch ein anderer lässt grundsätzlich nur Lieder einer ganz bestimmten Form oder von ganz bestimmten Inhalt, der eine lauter Kanons, der andere nur Volkslieder, singen. Dann wieder ist ein Lehrer oder eine Lehrerin von einer besonderen Weltanschauung erfüllt, die nun unbedingt auch den Schülern „beigebracht" sein muss.